Emil Stan

PROFESORUL ÎNTRE AUTORITATE ȘI PUTERE

PROFESORUL ÎNTRE AUTORITATE ȘI PUTERE

CUPRINS

1. DESPRE CÂMPUL EDUCATIV ŞCOLAR 6
2. DESPRE AUTORITATE 9
3. PROFESORUL – SURSĂ DE AUTORITATE SAU DE PUTERE? 22
4. ELEVUL – PARTENER DE NEGOCIERE SAU SUBIECT IGNORAT ÎN ŞCOALĂ? 27
5. CAUZE ALE COMPORTAMENTULUI PERTURBATOR AL ELEVULUI 32
6. PROBLEME MINORE DE COMPORTAMENT – MODALITĂŢI DE REZOLVARE 36
7. COMPORTAMENTUL PERTURBATOR – MODALITĂŢI DE INTERVENŢIE ALE PROFESORULUI 40
8. REGULILE ŞI ROSTUL LOR ÎN MANAGEMENTUL CLASEI 42
9. STRATEGII ŞI TEHNICI DE REZOLVARE A SITUAŢIILOR CONFLICTUALE ÎN SALA DE CLASĂ 44
10. ADMONESTAREA ŞI MANAGEMENTUL CLASEI 46
11. CUM SE DAU ORDINE ŞI INSTRUCŢIUNI ELEVILOR 48
12. DESPRE RECOMPENSE ŞI ROLUL LOR ÎN MANAGEMENTUL CLASEI 50
13. DESPRE PEDEPSE ŞI ROLUL LOR ÎN MANAGEMENTUL CLASEI 53
14. CÂND ŞI CUM PEDEPSIM 55
15. TEHNICILE MODIFICĂRILOR DE COMPORTAMENT ŞI IMPLICAŢIILE LOR ÎN MANAGEMENTUL CLASEI 57
16. MOMENTE „DELICATE“ ÎN DESFĂŞURAREA UNEI LECŢII 59
17. CULTURA CLASEI 62
CONCLUZII 64
NOTE BIBLIOGRAFICE 66
ADDENDA 68

1. DESPRE CÂMPUL EDUCATIV ȘCOLAR

Trăim într-o perioadă în care autoritățile par să fi luat locul Autorității, fără a se observa că această substituire pune sub semnul întrebării îndreptățirea acestora. Indiscutabil, afirmația lui Iosef Bochenski – „trăim în epoca autorității" – nu este mai adecvată decât afirmația că trăim o perioadă de contestare a autorităților, deci de criză.

Semnul crizei pare a fi, după Hannah Arendt, faptul că în procesul contestării a fost antrenată și Școala: „Simptomul cel mai semnificativ al crizei, și care indică profunzimea și seriozitatea ei, este că ea a atins sfere pre-politice, ca educația și instrucția copiilor, unde autoritatea, în sensul cel mai larg, a fost întotdeauna acceptată ca o necesitate naturală, cerută în mod manifest atât de nevoi naturale, – dependența copilului, – cât și de o necesitate politică: continuitatea unei civilizații constituite, care nu poate fi asigurată decât dacă nou-născuții sunt introduși într-o lume pre-stabilită."(1, pg. 122) Destul de asemănătoare este și aprecierea pe care o face Ivan Slade, unul dintre asistenții lui Karl Popper: „... aș dori să critic o instituție în aparență nepolitică, și anume sistemul educațional. Teza mea e simplă, dar cred că nu e lipsită de însemnătate. Ea poate fi formulată astfel: Aproape cu toții suntem educați în școală în direcția recunoașterii autorităților. În opinia mea, nici școala și, parțial, nici universitatea, nu încurajează capacitatea critică a gândirii umane; mai mult, se pare că ele o reprimă." (2, pg. 102)

În fapt, relația copil-curriculum, care traduce destul de fidel relația copilului cu o lume prestabilită, este încă o relație pusă sub semnul problematicului și al rezolvărilor mai degrabă unilaterale și circumstanțiale, dar nu facem acum decât să consemnăm în treacăt acest lucru.

Preluând sintagma „câmp educativ școlar" de la pedagogul german Erich Geissler, să încercăm să analizăm comparativ constantele acestui câmp în învățământul românesc, înainte și după înlăturarea regimului comunist (decembrie 1989). Înainte de 1989:

– era conceput ca dat o dată pentru totdeauna, o realitate cu niște parametri care nu pot fi puși în discuție. Adică, în așteptările profesorului (pe care le cultiva și elevului), parametrii amintiți erau inatacabili și orice încercare de punere a lor în discuție era înregistrată ca un atac asupra autorității sale;

– ordinea și disciplina constituiau parametrii definitorii ai câmpului educativ școlar, iar „fața"concretă a acestora era modelată de către profesor;

– prins în plasa restricțiilor fixate de câmpul educativ școlar, elevul, de cele mai multe ori, nici nu putea conștientiza în mod limpede natura și sensul acestor restricții. De aceea, revolta lui părea o revoltă fără obiect – pentru că nici nu putea identifica unul. Alteori, revolta îl viza pe profesor, dar nu pentru că elevul ar fi identificat în prezența acestuia acea forță constrângătoare capabilă să treacă peste propriile exigențe, interese și necesități, ci pentru că părea singurul la îndemână;

– de altfel, în bună parte, limitele de admisibilitate pentru libertatea de manifestare a elevului nici nu erau, în foarte multe cazuri, opera profesorului, ci a unor instanțe (poate

doar una singură?) abstracte, anonime, de neidentificat (inspectorate, minister, sau persoane greu de identificat, fără chip şi nume, care acţionau în numele presupuselor imperative specifice „omului nou"). Chiar şi profesorul putea fi (şi de multe ori chiar era) copleşit de masivitatea acestei forţe anonime, dar care se arăta a fi aptă de a se manifesta atât de concret şi de periculos-limitativ;

– pentru că în interiorul câmpului educativ şcolar profesorul era unicul pol de autoritate (adesea, putere), posibilitatea ca poziţia sa să fie pusă sub semnul întrebării părea mai degrabă o pură speculaţie; la fel şi posibilitatea ca liniile de forţă ale realităţii şcolare să fie conturate de mai mulţi poli de autoritate (activizarea elevilor şi transferul unor competenţe decizionale către aceştia). Şi totuşi, anumite „semnale de alarmă" se puteau identifica; pasivitatea elevilor, lipsa lor de reacţie la semnalele primite din partea centrului de autoritate (poate putere?) denota nu neapărat (şi nu întotdeauna) că transgresaseră o limită şi că, chiar dacă ei nu fuseseră implicaţi în fixarea ei, aceasta exista, iar ignorarea ei trebuia sancţionată; lipsa de reacţie a elevilor semnifica, în primul rând, anularea universului şcolar aşa cum căpăta acesta chip prin intermediul manifestărilor centrului de putere. Directorul, profesorii nu existau; lumea lor de valori, de standarde şi criterii, de pedepse şi recompense le rămânea străină, sau măcar indiferentă, strivită sub impactul adevăratei realităţi, cea de dincolo de zidurile şcolii;

– prejudecata profesorului, de cele mai multe ori neconştientizată ca atare, era aceea că elevul nu trebuie să se mişte decât în cadrele fixate şi că nu are nici un cuvânt de spus în ceea ce priveşte cadrele ca atare sau activitatea de fixare a lor. Unii profesori trăiau cu iluzia că acesta era apanajul exclusiv al statutului lor, fără a conştientiza faptul că şi ei se supuneau unor cadre (doar exigenţele erau altele) pe care nu le puteau controla; alţi profesori ignorau cu totul acest aspect al activităţii lor, deoarece nu aveau cultura unui act educativ care este (trebuie să fie) mai mult decât un simplu act de transmitere de cunoştinţe (instruire); în sfârşit, fie şi instinctiv, ori ca rod al reflecţiei critice în marginea condiţiei elevilor/ profesorilor în şcoală, conştientizau manipularea lor semnificativă. În acest context, autoritatea profesorului se întemeia pe câteva elemente: statut, experienţă, volum mai mare de cunoştinţe.

După căderea comunismului (decembrie 1989), câmpul educativ şcolar pare a avea alte caracteristici:

– paradoxal, o constantă pare a fi fluiditatea graniţelor care îl delimitează, „relativizarea" constantelor care îl configurează;

– poate cea mai importantă modificare este aceea care a produs mai mulţi centri de putere; profesorul şi-a pierdut poziţia sa unică în concretizarea elementelor acestui câmp, trebuind acum să accepte prezenţa altor factori de putere: elevii, părinţii, mass-media etc. Pragul psihologic cel mai greu de trecut este acceptarea autentică a elevilor ca factori reali în derularea evenimentelor proprii câmpului educativ şcolar. Chiar relaţia profesor-părinţi se derulează pe un fond de reciprocă indiferenţă, uneori chiar de ostilitate, iar calitatea acestei relaţii determină complicaţii şi introduce tensiuni în relaţia profesor-elev;

– sub presiunea unui mediu social accentuat dinamic, frecvent, aşteptările elevilor nu se întâlnesc cu standardele profesorilor, standarde – trebuie să recunoaştem – transformate în ticuri inactuale şi inadecvate în raport cu aşteptările elevilor şi cu standardele impuse de reuşita într-o lume ambiguă, ea însăşi în căutare de identitate. Marea problemă a profesorului este aceea de a obţine motivaţia, de a trezi interesul elevului pentru obiectul de studiu pe care îl predă, iar acest lucru nu este uşor de realizat într-un climat educativ vetust, care nu a stabilit încă racordul cu socialul. În fapt, această problemă (a motivaţiei) este

adesea ignorată astăzi; oricum, profesorii nu sunt pregătiţi încă să-i facă faţă. Argumentele profesorilor cad pradă unei duble inadecvări, poate chiar triple: o primă inadecvare vizează relaţia dintre interesele, aşteptările elevului şi unele obiecte de studiu calificate ca neimportante, deci neglijabile din perspectiva elevului; o a doua inadecvare vizează câmpul de intersecţie dintre ispitele, zonele de atracţie oferite de mediul social şi capacitatea unor obiecte de studiu de a se dovedi utile în penetrarea zonelor respective (mai ales astăzi, când pragmatismul se identifică în exces cu mercantilismul ieftin, iar selecţia valorilor în câmpul social operează cu nişte criterii de-a dreptul exotice); a treia inadecvare priveşte imperativul pedagogiei de a obţine o motivaţie interioară a obiectului de studiu în chestiune şi tendinţa profesorilor de a recurge la procedeele mai facile şi *doar aparent* mai eficiente ale unei motivaţii exterioare: teama de notă, frica de părinţi, frica de profesor, nevoia de a promova sau de a obţine un loc fruntaş în clasă etc. (a se revedea, în acest sens, lucrările lui John Dewey).

Datorită acestor motive (şi multor altora), câmpul educativ şcolar are o configuraţie mult mai complexă (uneori şi mai greu de decelat), cu mai puţine contururi clare şi cu graniţe mult mai permeabile la influenţele venite din afară. În fapt, el capătă chipul câmpului social pe care îl anticipează, ceea ce nu înseamnă deloc o adecvare a pregătirii elevilor la exigenţele acestuia (aceste exigenţe sunt ele însele vagi şi contradictorii). Înseamnă, mai degrabă, că şi învăţământul este bântuit de „boala" crizei de identitate, având drept primă consecinţă criza de autoritate.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY

2. DESPRE AUTORITATE

Autoritatea este descrisă de Bochenski ca „o relaţie cu trei termeni care se instituie între un purtător, un subiect, şi un domeniu." (3, pg. 22) Purtătorul este „cel care deţine autoritatea", subiectul este „omul pentru care purtătorul are autoritatea menţionată"(3, pg. 21), iar domeniul constituie pur şi simplu aria de probleme în interiorul căreia purtătorul deţine autoritatea în raport cu subiectul.

Particularizând, identificăm profesorul cu purtătorul autorităţii, elevul cu subiectul acesteia, iar domeniul este constituit din obiectul de studiu pe care îl predă profesorul respectiv. Credem că, în analiza noastră, o primă problemă apare exact în legătură cu delimitarea domeniului autorităţii. Bochenski însuşi utilizează un exemplu ambiguu atunci când susţine, de pildă, că elevul recunoaşte autoritatea profesorului în domeniul în care acesta este specialist. Exemplul este legat de ideea că relaţia de autoritate se instituie numai „atunci când S (subiectul autorităţii – n. aut.) recunoaşte în principiu drept adevărat tot ce-i este comunicat de către P (purtătorul autorităţii – n. aut.) sub forma aserţiunii şi face parte din domeniul D (domeniul în care se exercită autoritatea lui P în raport cu S – n. aut.)". (3, pg. 24) Semnul de întrebare apare în legătură cu domeniul de competenţă al profesorului: se poate vorbi despre profesor ca despre un expert într-un domeniu anumit? Chestiunea s-a acutizat mai ales în perioada în care, încercând să se apere de acuzaţiile gânditorilor afiliaţi la ceea ce s-a numit „teoria critică" (acuzaţiile se refereau la opresiunea/manipularea ideologică a elevilor), unii teoreticieni ai educaţiei au răspuns prin ideea profesorului specialist.

Cu alte cuvinte, profesorul nu este decât un expert într-un domeniu strict delimitat, care-şi pune competenţele în domeniul respectiv la dispoziţia elevilor; vom avea, prin urmare, experţi în filosofie, în limbi străine, în matematică etc. Ideea s-a dovedit neviabilă, o expunere semnificativă împotriva ei oferind pedagogul german Geissler.

Pentru o desfăşurare optimă a procesului instructiv-educativ, profesorul trebuie să rezolve câteva probleme:

– o problemă vizează transmiterea cunoştinţelor de specialitate, sarcină pe care o poate rezolva şi expertul. Este adevărat că aceste cunoştinţe trebuie „prelucrate", pentru a fi accesibile nivelului de performanţă şi vârstei elevilor, iar acestă „prelucrare" reclamă competenţe pedagogice, pe care expertul nu le posedă;

– o a doua problemă, în concepţia lui Geissler, vizează crearea motivaţiei, a unei dispoziţii – să- i spunem aperceptive – pentru obiectul de studiu respectiv, iar acest lucru nu este uşor nici pentru o persoană cu studii de ştiinţele educaţiei; pentru un expert, este aproape imposibil (spunem „aproape imposibil" pentru că nu-i luăm în considerare pe acei experţi care au vocaţia relaţionării cu tinerii); pentru un expert, oricum, problema creării motivaţiei nu există, deoarece el pleacă de la premisa că elevii au venit la şcoală să înveţe (cu alte cuvinte, sunt deja motivaţi pentru aceasta);

– o a treia problemă vizează crearea şi menţinerea unei ordini iniţiale, pe fondul căreia să se desfăşoare procesul instructiv-educativ. În acest sens, Geissler scria: „... profesorii reprezintă prima instanţă socială care înţelege că, fără o ordine pre-existentă la elevi, procesul de învăţare nu poate începe şi nu se poate desfăşura. Părinţii mai pot masca pentru

B.C.U. M. EMINESCU, IAŞI

o vreme lipsa de ordine a copiilor lor, transformându-se în servitori care restabilesc ordinea desconsiderată de odraslele lor."(4, pg. 102)

– a patra problemă vizează dificultăţile legate de notare, precum şi întregul cortegiu de efecte secundare pe care aceasta le (poate) induce. Să nu uităm că evaluarea ca activitate de verificare a performanţei „... reclamă atât cunoştinţe legate de scopul urmărit prin verificarea cunoştinţelor, de formele de verificare, cât şi, mai presus de toate, de efectele secundare ce pot surveni pe parcursul acestei activităţi." (4, pg. 99-100)

De pildă, notarea poate genera anumite modalităţi de învăţare din partea elevilor, modalităţi care să-i pună în situaţia de a da răspunsuri satisfăcătoare profesorului, chiar dacă efectul asupra propriei sale personalităţi este departe de a fi cel scontat („toceala" pentru a putea reproduce anumite cunoştinţe, asimilarea unor informaţii şi abilităţi pentru care elevii nu întrezăresc nici o finalitate, situaţie ilustrată de răspunsul unui elev de clasa a XII-a, profil matematică-fizică, la întrebarea: „La ce vă sunt utile cunoştinţele?" Răspunsul a fost dezarmant: „Ca să rezolvăm probleme.").

Mai amintim, în treacăt, că o notă nepotrivită şi inadecvat comentată poate fi înţeleasă de către elev ca o evaluare a personalităţii sale ca întreg, şi nu ca o apreciere punctuală a capacităţilor şi cunoştinţelor sale la un anumit obiect de studiu. Pe termen lung şi în urma repetării unor astfel de situaţii, efectele secundare pot fi grave.

Competenţele unui profesor acoperă arii diferite, care se întretaie parţial şi care includ multe zone vagi, neprecizate. Să amintim că, pentru Geissler, profesorul trebuie să sintetizeze în persoana şi comportamentul său exigenţele mai multor grupuri de referinţă: statul (ca instituţie care îl angajează şi îl plăteşte), părinţii (consideraţi educatorii de drept ai copiilor), aşteptările acelor agenţi economici care reclamă forţă de muncă de un anume tip), elevii (care pot avea interese ce intră în contradicţie cu aşteptările celorlalte grupuri de referinţă). În acelaşi timp, el trebuie să se manifeste ca: profesor de specialitate, educator, coleg, partener etc.

Analiza lui Bochenski relevă că subiectul autorităţii este întotdeauna individul, chiar şi atunci când aceasta se exercită asupra unui grup: „Căci atunci când vrem să spunem că profesorul este o autoritate pentru întreaga clasă, atunci vrem să spunem, de fapt, că el este o autoritate pentru primul elev şi pentru al doilea elev şi aşa mai departe..." (3, pg. 30)

Ar trebui amintit aici că autoritatea nu este o relaţie dată sau care, instituită fiind, funcţionează mai departe, în virtutea instituirii iniţiale. Autoritatea poate fi controlată (ceea ce presupune o luare de poziţie explicită din partea elevului) sau ignorată (ceea ce presupune că, deşi elevul ignoră autoritatea profesorului – nu-l mai interesează domeniul sau profesorul respectiv – el nu face public acest lucru). Să zicem că, în ultimul caz, relaţia de autoritate este numai suspendată. Oricum, ea nu mai funcţionează.

Dacă într-o clasă există elevi care contestă sau ignoră autoritatea profesorului, influenţa lor asupra grupului de elevi nu este de neglijat. Revenim: contestarea vizează profesorul, competenţele lui în domeniu. În acest sens, Bochenski scria: „P (purtătorul autorităţii – n. aut.) este o autoritate epistemică pentru S (subiectul autorităţii – n. aut.) în domeniul D atunci când S recunoaşte din principiu drept adevărată orice propoziţie care îi este comunicată de către P (în formă asertivă) şi care face parte din domeniul D." (3, pg. 57) Ce este aceea autoritate epistemică vom lămuri mai încolo. Să reţinem în acest punct că, indiferent dacă motivele elevilor sunt întemeiate sau nu (aspect lipsit de importanţă în acest moment al analizei noastre), competenţele profesorului pot fi contestate.

Anticipând, contestarea este posibilă datorită ambiguităţii relaţiei profesorului cu domeniul său de competenţe, dar şi datorită extinderii ilicite a acestuia. Ignorarea vizează mai ales domeniul, care poate fi lipsit de interes sau de atractivitate pentru elev. Două observaţii

colaterale se impun, care îi vizează pe planificatorii educației: prima se referă la necesitatea unei diversificări a ofertei pe care învățământul trebuie să o facă elevilor, pentru a elimina (pe cât posibil) situația lipsei de interes a unui domeniu pentru elevi; a doua se referă la rolul formativ al școlii în raport cu personalitatea elevului, ce impune prezența anumitor domenii, fără de care școala ar putea produce experți, dar nu oameni liberi (John Dewey).

În ambele situații, profesorul trebuie să înțeleagă două imperative: acela al creării motivației la elevi și acela al autorității care nu se primește, ci se instituie cu fiecare oră de clasă.

Revenim: această influență (a acelora care contestă sau ignoră autoritatea profesorului) poate modifica (și va modifica) coordonatele relației de autoritate, deoarece unii elevi nu vor mai recunoaște (sau vor ignora) aserțiunile profesorului.

Acest lucru este posibil – reamintim – deoarece, vrând, nevrând, profesorul se instituie ca autoritate și în domenii pentru care nu a fost abilitat prin studiile efectuate (nu întotdeauna Seminarul Pedagogic, din multiple motive, are eficiența scontată).

Analizând câmpul educativ școlar de astăzi, afirmăm că sunt pe cale să se ivească noi centri de putere și că unul dintre ei începe să fie reprezentat de către elevi. Problema care apare este aceea că profesorii nu sunt dispuși încă să accepte acest lucru. De altfel nici planificatorii învățământului nu-l acceptă, dacă ne referim la *Statutul elevului*, care nu prevede în mod explicit vreun drept, sau vreun drept de decizie (de participare la decizie) pentru elevi.

Această inadecvare generează o multitudine de conflicte în relația profesor-elev, și măcar din aceste considerente – dacă nu din altele mai importante care vizează un statut nou, inevitabil pentru elevi – credem că următoarea întrebare a lui Bochenski merită toată atenția: „...se poate întâmpla ca un om să fie purtătorul autorității pentru un altul și acesta, în același timp, purtătorul autorității pentru el, adică își pot fi reciproc autorități?"(3, pg. 38)

Răspunsul lui Bochenski este pozitiv: acest lucru este posibil, dar în domenii diferite. Ideea că o persoană poate fi purtătorul autorității pentru un subiect într-un domeniu, dar, în același timp, în alt domeniu relația se poate inversa, are implicații profunde în ceea ce privește relația profesor-elev. Ea trasează o cale semnificativă către democratizarea procesului de învățare, prin modificarea mentalității profesorului. Acesta trebuie să renunțe la prejudecata că elevul este o ființă nedesăvârșită, imperfectă, a cărei formare depinde în întregime de adult; consecința acestei prejudecăți ar fi că, nedesăvârșit încă, elevul nu poate fi un purtător al autorității pentru profesor – se subînțelege, chiar dacă nu se afirmă explicit – în nici un domeniu.

Dar o prejudecată nu este decât o prejudecată. Chiar Bochenski afirmă că există cel puțin un domeniu în care fiecare persoană este un purtător al autorității pentru toți ceilalți. Exceptându-l pe Dumnezeu, nu există un purtător absolut al autorității: „Acest lucru ar trebui să fie limpede și totuși se întâmplă destul de des ca anumitor oameni să li se atribuie o asemenea autoritate; se comite chiar o eroare și mai gravă, și anume: «Există un om care este o autoritate în toate domeniile și pentru toți oamenii.» Ceva de genul acesta se exprima în sloganul fascist: «Mussolini ha sempre ragione» («Mussolini are întotdeauna dreptate»), în adularea «Președintelui Mao» și, în general, în mitologia creată în jurul marilor dictatori. Această mitologie este însă în modul cel mai evident greșită: **o autoritate umană absolută nu există.**" (3, pg. 43- 44)

Evident, Bochenski are dreptate, dar în raport cu relația profesor- elev exemplul este extrem. Desigur, derapaje pot exista (și există), deoarece sunt încă greu de acceptat adevăruri ca acesta: „Fiecare om știe mai bine decât oricare altul ce simte nemijlocit atunci când îl doare o măsea sau este trist, și multe altele. Aceasta înseamnă că fiecare dintre noi

este în aceste domenii – atunci când sunt în joc simţiri – o autoritate pentru toti ceilalţi oameni."(3, pg. 42)

Dincolo de argumentele lui Bochenski, merită să amintim aici ideile lui John Dewey din lucrarea *Democraţie şi educaţie*. Dewey scria: „Tendinţa de a considera imaturitatea doar ca o lipsă, iar creşterea drept ceva care umple golul dintre imatur şi matur, se datorează analizării comparative a copilăriei, în locul analizei ei intrinsece. Trăim imaturitatea în mod simplu, ca şi cum ar fi o lipsă, din cauză că o măsurăm luând vârsta adultă drept unitate de măsură."(5, pg. 36)

Analizată în sine, imaturitatea – deşi presupune dependenţă faţă de adult – nu înseamnă o etapă negativă de care trebuie să scapăm cât mai repede, fie şi pentru faptul că, afirmă Dewey, consecinţele ei sunt pozitive: „Considerată sub aspect absolut şi nu comparativ, imaturitatea înseamnă o forţă sau o capacitate pozitivă – puterea de creştere." (5, pg. 38)

În aceste condiţii, prejudecata că elevii nu pot fi, şi nici nu trebuie să fie, un centru de autoritate îşi pierde orice urmă de justificare. Profesorul poate intra relativ uşor în mecanismul obişnuinţelor, ca purtător al autorităţii, obligându-l şi pe elev la acelaşi proces – dar ca subiect al autorităţii, cu consecinţe negative pentru relaţia dintre ei. Profesorul devine inautentic, se poate transforma într-un „mic tiran", ori într-o persoană indiferentă în raport cu elevul. Indiferenţa este unul dintre păcatele capitale în educaţie.

Elevul se va obişnui să fie supus, ascultător, să accepte ce i se oferă (absenţa spiritului critic). Nu se va socializa şi nu va ajunge să aibă spirit civic, deci nu va fi capabil să-şi asume decizii şi responsabilităţi într-o societate democratică. Una dintre concluziile unei cercetări desfăşurate în cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei din Bucureşti este următoarea: „În genere, exceptând procesul strict de predare-învăţare, nu se încurajează asumarea de responsabilităţi din partea elevilor, nici faţă de propria lor persoană, nici faţă de grupul de colegi. Or, responsabilitatea şi asumarea de responsabilităţi sunt esenţiale pentru un cetăţean." (6)

Marcel Postic aminteşte că, în anumite domenii (exemplul lui se referă la învăţământul profesional – electronică), elevul poate chiar să depăşească competenţele profesorului. Pentru a fi autentică, autoritatea trebuie să deschidă, nu să închidă posibilităţile subiectului. Numai aşa elevul „va trăi" o experienţă semnificativă în şcoală – experienţa relaţiei cu o autoritate.

* * *

O altă problemă este aceea a sursei autorităţii. Bochenski afirmă că aceasta se regăseşte în acceptarea de către subiect a aserţiunilor purtătorului autorităţii ca fiind adevărate. În fapt, analiza lui Bochenski este mai complicată, relevând existenţa a două tipuri de autoritate: autoritatea epistemică şi autoritatea deontică.

În mod evident, cele două tipuri de autoritate vor trebui să cunoască întemeieri specifice.

Autoritatea epistemică este a ştiutorului, a aceluia care este competent într-un domeniu; orice propoziţie care are girul său are o probabilitate crescută de adevăr. Plecând de la aceste elemente, Bochenski va defini autoritatea epistemică astfel: „P (purtătorul – n. aut.) este o autoritate epistemică pentru S (subiectul autorităţii – n. aut.) în domeniul D atunci şi numai atunci când probabilitatea fiecărei propoziţii care ţine de domeniul D – raportată la nivelul său de cunoaştere – creşte prin comunicarea acestei propoziţii de către P lui S."(3, pg. 59)

În acest context, trebuie analizată şi problema întemeierii autorităţii epistemice, deoarece, până la urmă, subiectul recunoaşte autoritatea unui purtător în virtutea încrederii sale în persoana respectivă. Este această încredere pur subiectivă sau se pot aduce probe de o

natură sau alta în sprijinul acestei încrederi? Bochenski susține că, deși nu se poate vorbi de o întemeiere total asigurată a încrederii într-un purtător al autorității, „Acceptarea unei autorități epistemice fără vreo motivare trebuie repudiată din motive morale." (3, pg. 62)

În consecință, orice autoritate trebuie recunoscută în baza unei justificări de natură intuitivă sau rațională (argumentativă), justificare pe care se sprijină încrederea mea în purtătorul autorității. Iar probabilitatea ca o propoziție spusă de acesta să fie adevărată sporește dacă sunt îndeplinite câteva condiții: „În primul rând, trebuie să fiu convins că purtătorul își cunoaște într-adevăr domeniul, că, așa cum se mai spune, este competent în acel domeniu. În al doilea rând, trebuie să fie acceptată ideea că știe măcar în vreun fel mai mult decât mine în acel domeniu, așadar că este mai competent decât mine. În al treilea rând, trebuie să presupun că nu minte, ci că-mi spune ceea ce știe într-adevăr. Pe scurt, purtătorului trebuie să i se recunoască două trăsături: o mai mare competență decât a mea și sinceritate." (3, pg. 60)

Autoritatea deontică este a superiorului, a aceluia care prin poziție poate da directive care trebuie să fie ascultate. Domeniul autorității deontice nu mai vizează o clasă de propoziții (acele configurații ideale care pot fi adevărate sau false, pot avea grade diferite de probabilitate și care descriu o situație de fapt), ci clase de directive (acele configurații ideale care ne spun nu ce este, ci ceea ce trebuie să fie și care transmit o decizie de a se acționa într-un anume fel).

Întemeierea autorității deontice se bazează pe două componente: existența unui „obiectiv practic", a unui „scop încă nerealizat care se află în viitor și este dorit de subiect" (3, pg. 84); existența unei convingeri: „subiectul trebuie să creadă în faptul că executarea respectivelor obiective ale purtătorului reprezintă o condiție necesară, indispensabilă pentru atingerea obiectivului." (3, pg. 84)

Pe baza acestei întemeieri, Bochenski oferă următoarea definiție a autorității deontice:"P „P (purtătorul – n. aut.) este o autoritate deontică pentru S (subiectul – n. aut.) în domeniul D atunci și numai atunci când există un scop O de un anume tip, astfel încât: (1) S dorește ca O să fie realizat, (2) S crede că executarea tuturor directivelor care-i sunt comunicate de către P sub forma aserțiunii și care țin de domeniul D reprezintă o condiție necesară a acestei realizări." (3, pg. 83-84)

Este evident că nici o autoritate deontică nu trebuie acceptată fără justificare. În concepția lui Bochenski, nimic nu împiedică un purtător al autorității deontice într-un domeniu să fie și purtător al autorității epistemice. Acest lucru este chiar de dorit, deși trebuie acceptată realitatea că nu se întâmplă întotdeauna așa. În acest context, se pune întrebarea: ce fel de autoritate are profesorul, epistemică sau deontică? Este clar – credem – că profesorul trebuie să posede nu doar autoritate epistemică, ci și autoritate deontică.

Din perspectiva unei analize socio-organizaționale (statut/rol), profesorul are autoritate deontică: este superiorul, cel îndreptățit (prin legi, regulamente etc.) să pună note și să ia decizii cu privire la desfășurarea procesului instructiv-educativ; mai mult, el ia decizii cu privire la viitorul elevului, uneori chiar fără să-l consulte și pe acesta. Este clar că, din alt punct de vedere (competențe într-un domeniu), profesorul posedă autoritate epistemică în raport cu elevul. Marcel Postic nota: „S-a insistat adesea, de câțiva ani, asupra analizei tipului de relație ierarhizată, fondată pe diferențele de statut și care blochează reciprocitatea schimburilor și instaurarea unui dialog. G. Ferry (*Cahiers pédagogiques*, nr. 81, pg. 11, 1969) atribuie cauza inegalității în școală diferenței de vârstă, competenței presupuse a profesorului, care a fost însărcinat să-i învețe pe alții pentru că s-a presupus că el deține o cunoaștere superioară celei a elevilor, statutului său într-o viață școlară structurată, care îi conferă autoritate, puterea de a nota, de a controla, de a sancționa."(7, pg. 80) Dar abuzul de autoritate în școală se produce nu numai prin generalizare ilicită (dacă este autoritate

într-un domeniu, profesorul crede că este autoritate în orice domeniu), ci şi în virtutea unei autorităţi deontice (nu doar pentru că ştiu mai multe, ci şi pentru că sunt învestit cu această autoritate, am întotdeauna dreptate).

Contaminarea produsă de la autoritatea deontică la cea epistemică schimbă natura relaţiei care se instituie, din relaţie de autoritate în relaţie de putere. Necesară uneori în educaţie (dar folosită în cunoştinţă de cauză şi cu multe precauţiuni), relaţia de putere are consecinţe negative în ceea ce priveşte dezvoltarea personalităţii elevului, de care ne vom ocupa mai târziu.

Mulţi profesori cred în inerenţa relaţiei de autoritate (pe dimensiune epistemică şi deontică); ei consideră că este de la sine înţeles să li se recunoască autoritatea de către elevi şi nu cred că trebuie să facă anumite lucruri în acest sens. Numai că situaţia este mai complicată. Dacă elevul învaţă că autoritatea trebuie acceptată ca atare şi că aceasta nu trebuie pusă în discuţie, mai târziu va accepta fără discernământ orice tip de autoritate (chiar şi ilegitimă). Or, discernământul se dobândeşte experimentând în interiorul relaţiei de autoritate, punând-o pe aceasta la încercare.

Elevii nu sunt dispuşi să accepte întotdeauna autoritatea. S-a mers până acolo încât s-a contestat chiar autoritatea epistemică a profesorilor universitari: „S-a întâmplat chiar în ultima vreme ca unii studenţi să susţină că profesorii lor nu sunt mai competenţi decât ei în domeniul ştiinţelor respective. Aceiaşi studenţi au cerut în unele cazuri ca aprecierea rezultatelor obţinute la examene să le revină lor. Ei s-au pronunţat în favoarea înlocuirii procesului de predare prin aşa-numitul «dialog» dintre parteneri egali, profesorul de-o parte şi ei de cealaltă. Acestea sunt fapte reale. Ele stau însă mărturie pentru faptul că a fost negată autoritatea profesorilor. Dar autoritatea unui profesor universitar în domeniul său este una dintre autorităţile epistemice cele mai întemeiate."(3, pg. 73)

Bochenski argumentează aici (şi pe bună dreptate) împotriva egalitarismului epistemologic, care este un nonsens şi o imposibilitate. Dar acest fapt nu-i împiedică astăzi chiar şi pe elevii de liceu să conteste autoritatea epistemică a unor profesori (de reţinut că nu ne referim la abuzul de autoritate, adică la arogarea ilicită de competenţe în alte domenii). Un caz mult mai frecvent, însă, vizează ignorarea autorităţii epistemice a profesorului. Dacă *in abstracto* un purtător al autorităţii într-un domeniu rămâne ca atare indiferent dacă manifestăm interes sau nu pentru domeniul respectiv, în şcoală lucrurile nu stau deloc aşa, mai ales în cazul obiectelor de studiu obligatorii, dar pentru care elevii nu manifestă nici un interes. În această situaţie, profesorul trebuie să-şi edifice autoritatea epistemică, iar ca fundament trebuie să determine motivaţia, interesul elevilor pentru domeniul său. Doar aşa autoritatea sa epistemică devine efectivă.

Or, trebuie să recunoaştem că, deseori, în astfel de situaţii, profesorul recurge la autoritatea deontică pentru a-şi consolida autoritatea epistemică. Referitor la autoritatea în educaţie, Olivier Reboul scria: „Educaţia nu poate fi concepută în afara recursului la autoritate, aceea a adultului asupra copilului, a savantului asupra ignorantului, a celui ce este responsabil asupra iresponsabilului. (...) În toate cazurile, autoritatea indică supremaţia celui care o exercită; ea face deci din educaţie un raport vertical." (8, pg. 33)

În funcţie de temeiul care o legitimează, autoritatea îmbracă mai multe forme de manifestare, pe care le regăsim şi în şcoală: autoritatea contractului, autoritatea expertului, autoritatea arbitrului, autoritatea modelului şi aceea a „Regelui".

Pentru Olivier Reboul, **autoritatea contractului** are o întemeiere raţională, beneficiind în acelaşi timp de consimţământul ambelor părţi. Pedagogul francez nota: „Este autoritatea regulii asupra jucătorilor, sau aceea a indivizilor sau instituţiilor având de aplicat o convenţie. A o încălca ar însemna fraudă, trişare." (8, pg. 34)

Presupunând consimțământul ambelor părți, acest tip de autoritate îl obligă pe profesor la negocierea regulilor care vor guverna viața clasei, ba mai mult, el va trebui să facă explicite alte reguli emanate de la instanțe superioare (direcțiune, consiliu de administrație, inspec- torat, minister), care le-ar putea părea elevilor lipsite de întemeiere.

Acest exercițiu depersonalizează într-o oarecare măsură relația de autoritate, ceea ce este de dorit în momentul apariției unei situații de încălcare a regulii. Într-o asemenea situație, elevul va trebui pedepsit, ceea ce poate trezi resentimente și poate tensiona relațiile sale cu cel care aplică sancțiunea: profesorul. Dar, dacă a fost participant la procesul de negociere a regulii, el va percepe sancțiunea ca fiind dictată de încălcarea unei convenții pe care și-a asumat-o și nu de bunul plac al profesorului. În același timp, efectul de undă nu va mai reverbera negativ în rândul colegilor. Pe de altă parte, acest tip de autoritate îi va obliga pe elevi să facă alegeri, și să facă alegeri responsabile pentru care, în viitor, vor trebui să-și asume consecințele (ne vom referi mai târziu la aceste aspecte care vizează managementul clasei).

Autoritatea expertului, ca și în cazul lui Bochenski, este a știutorului. Deși, în mod implicit, textul lui Reboul susține ideea că și acest gen de autoritate poate avea o întemeiere, chiar dacă aceasta nu este întotdeauna strict rațională, ci ține mai degrabă de domeniul convingerii. Dar convingerea se întemeiază pe informațiile pe care le deținem despre categoria profesională căreia îi aparține purtătorul (profesorii au studii superioare, deci „se pricep"), dar și pe buna sa credință (un profesor nu are motive să spună lucruri neadevărate elevilor). Reboul nota: „Apoi, există autoritatea expertului, a omului căruia îi urmăm sfatul chiar fără a-l înțelege, pentru că îi recunoaștem competența, pentru că «este o autoritate în materie»..." (8, pg. 34)

Un caz aparte ar fi acela în care, în mod deliberat, profesorul orientează elevii pe o pistă greșită, pentru a- i pune în situația de a se descurca singuri într-un context pe care nu îl controlează în întregime. Pentru a nu pierde încrederea elevilor (am văzut, temeiul autorității expertului), profesorul trebuie să țină cont de ineditul situației în evaluarea performanței elevilor, urmând să facă transparent întregul scenariu educativ, după derularea lui.

Autoritatea arbitrului vizează situațiile conflictuale pe care profesorul este chemat să le rezolve. Deși în termenii lui Bochenski s-ar părea că profesorul trebuie să intervină în virtutea faptului că este superiorul, șeful (autoritate deontică), situația este oarecum atipică, deoarece o rezolvare cu valențe educative implică încredere în profesor, în calitățile lui de arbitru. Dacă lucrurile nu stau așa, deși un elev (cel considerat vinovat) va fi sancționat, el nu va accepta totuși sancțiunea (poate nici alții), în sensul că nu o va considera justificată, ci, în sinea lui (ori chiar explicit) va contesta obiectivitatea profesorului. Consecința ar putea fi apariția unei situații conflictuale, care l-ar implica și pe profesor, iar managementul clasei ar putea deveni dificil. Reamintim: autoritatea arbitrului se legitimează cu fiecare situație conflictuală în rezolvarea căreia profesorul trebuie să se implice.

Cu privire la **autoritatea modelului**, Reboul nota: „Față de celelalte două precedente, ea este durabilă; fundamentul ei nu este o necesitate ocazională, ci prestigiul care emană din model și admirația pe care acesta o suscită. Modelul poate fi un personaj istoric sau romanesc, vedetă de sport sau cinema, profesor sau camarad etc." (8, pg. 34) În cazul autorității modelului, se impun câteva considerații:

– având o bază eminamente afectivă, este foarte greu de influențat. Din acest motiv, profesorul ar trebui să fie la curent cu modelele cu care încearcă să se identifice elevii săi, pentru că, ulterior, dacă modelul nu este unul adecvat (deși, cu câteva excepții extreme, este foarte greu de apreciat acest lucru) va fi mult mai dificil de „demolat";

– dacă profesorul este modelul, ceea ce ar putea contura o situaţie educativă teoretic ideală, acesta va trebui să fie foarte atent până la ce punct se implică, deoarece elevul trebuie să fie „descătuşat" la şcoală, trebuie să fie pus în acea stare de libertate care să-i permită să facă propriile alegeri; o identificare profundă cu modelul riscă să-i anuleze accesul la amintita stare de libertate;

– pe de altă parte, profesorul trebuie să ţină seama şi de efectul de undă, deci de modalitatea în care ceilalţi elevi percep situaţia creată.

Despre **autoritatea liderului** Reboul nota: „«Leadership» răspunde celor care sunt supuşi unei duble nevoi: aceea de a admira şi aceea de a asculta; căci a asculta calmează şi te dispensează de a voi." (8, pg. 34)

Profesorul ar trebui să aibă în vedere faptul că acest gen de autoritate implică supunerea, iar supunerea afectează în mod negativ personalitatea viitorului adult, care ar trebui să se manifeste independent, critic în calitatea lui de om al cetăţii. O altă posibilă consecinţă negativă este subliniată chiar de Reboul: „Este semnificativ că, în situaţiile în care autoritatea adultului (a părinţilor, a profesorilor) devine fie inumană, fie slabă, copiii se orientează după «călăuzitori», care răspund dublei lor nevoi de a admira şi de a urma." (8, pg. 34)

De obicei, „călăuzitorii" sunt excentrici în raport cu valorile şi mentalităţile promovate de şcoală. Situaţia cea mai complicată în cadrul câmpului educativ şcolar este creată de prezenţa autorităţii „Regelui", adică a autorităţii absolute, incontestabile şi nejustificabile, având cumva forţa unui dat cvasiabsolut. Aceasta este autoritatea lui pater şi a lui magister şi „Se justifică prin faptul că acela care o exercită reprezintă civilizaţia în spiritul căreia trebuie crescut copilul, înainte chiar ca el să înţeleagă ce va să zică aceasta, şi prin faptul că, sub pedeapsa cu moartea, copilul trebuie să fie protejat şi îngrijit." (8, pg. 35)

Presupoziţia întemeietoare este aceea că un copil trebuie ajutat să depăşească faza improprie, imperfectă în care se află, pentru a parveni la cultură şi civilizaţie şi, prin intermediul acestora, la starea de adult. În acest scop, elevul va trebui să refacă urcuşul extrem de anevoios pe care l-a parcurs umanitatea de-a lungul evoluţiei sale numai că el nu va accepta să facă de bunăvoie acest lucru; de aceea, profesorul va uza de autoritatea sa (perfect îndreptăţită în acest mod) pentru a-i impune urcuşul. Criticând această poziţie a doamnei R.M. Mossé-Bastide (din lucrarea „L'autorité du maître") Reboul scria: „Doamna Mossé-Bastide respinge de altfel orice tentativă de a introduce în şcoală iniţiativa şi cooperarea, nu vede aici decât o utopie. Ce ar justifica un astfel de autoritarism? Conţinutul însuşi al învăţământului care, la litere sau ştiinţe, trebuie să permită elevului să escaladeze toate pantele pe care umanitatea le-a urcat cu greu vreme de 25 de secole.(...) Autoarea afirmă cu îndreptăţire că elevul nu va face de bunăvoie această terifiantă ascensiune şi că trebuie, deci, constrâns să o facă." (8, pg. 37) La această perspectivă, criticată de John Dewey, ne-am referit mai înainte. În contextul acesta este mereu reiterată o problemă cu implicaţii morale, pe care Lucien Laberthonnière o descria astfel: „Când copilul este considerat ca o persoană şi când se pune întrebarea:«Cu ce drept un altul intervine în viaţa sa, pentru a-l face să gândească şi să vrea ceea ce el n-ar gândi şi n-ar vrea în mod spontan?», suntem conduşi să credem că acest drept nu există; şi, din acest punct de vedere, preocupaţi numai de salvarea şi protejarea personalităţii copilului aşa cum ea există deja, respingem autoritatea. Când, dimpotrivă, copilul este considerat ca un germen care are nevoie să fie dirijat în creşterea sa, ori ca o forţă care are nevoie să fie dirijată în acţiunea sa, nu ne mai gândim decât la mijloacele ce trebuie folosite în acest scop; şi, din acest punct de vedere, preocupaţi acum numai de conservarea sau dobândirea autorităţii pe care suntem obligaţi să o exercităm asupră-i, pierdem grija pentru personalitatea lui."(9, pg. 27)

Este dilema dintotdeauna a educației, care, departe de a fi una doar teoretică, vizează fiecare intenție de acțiune a profesorului. Dacă extremele sunt inacceptabile, calea de mijloc nu poate fi elaborată sub forma unui algoritm eficient. De aceea, singura orientare care s-ar putea oferi este aceea a necesității erodării acestui tip de autoritate. Altfel, starea de infantilism îl va caracteriza pe viitorul adult, care va deveni astfel o pradă ușoară în viața economico-socială. Din punctul de vedere al societății civile, el nu va reprezenta un veritabil om al cetății, acceptând și chiar dorind punctele de vedere ale altora (va fi ușor de manipulat).

Tipurile de autoritate prezentate de către Olivier Reboul relevă ideea că în școală nu se poate vorbi de prezența lor în stare pură, profesorul întruchipând în fiecare moment un profil al autorității, sintetizat din prezența mai multor tipuri în grade diferite.

Revenind la analiza lui Bochenski, să evidențiem că, dacă în clasele mici (învățământ primar și gimnazial) autoritatea epistemică a profesorului apare ca un dat pe care nimeni nu îl pune la îndoială (în nici un caz elevii), pentru clasele mai mari (liceu) situația se schimbă. Profesorul trebuie să fie conștient de faptul că autoritatea sa epistemică nu mai are atotputernicia datului, iar dacă elevii nu o contestă în mod explicit, o fac de multe ori implicit. Profesorul trebuie să vadă în întâlnirea sa cu elevii (în fiecare întâlnire) o „confruntare", iar adiționarea acestor „confruntări" se constituie ca un proces care fie reiterează autoritatea epistemică a profesorului, fie o dezminte.

Situația se complică dacă profesorul nu are în vedere faptul că orice elev, măcar într-un domeniu – așa cum afirma Bochenski – are autoritate epistemică în raport cu purtătorul formal. De aici se desprind mai multe consecințe, semnificative în plan educativ:

1. Implicarea elevului în sfera deciziilor care îi afectează viața. În învățământul românesc nonimplicarea este aceea care predomină încă, sub mai multe aspecte:

a. cadrul juridic nu încurajează încă participarea elevilor la viața decizională a școlii; și chiar dacă situația se poate remedia relativ ușor în plan juridic (printr-o reglementare formală), mentalitatea profesorilor (mai degrabă ostilă transformării elevilor în parteneri cu anumite drepturi) va avea nevoie de o durată mai îndelungată și de acțiuni inteligent gândite și materializate pentru a se schimba;

b. profesorii ignoră prezența vie a unor persoane reale în clasă, raportându-se la elevi ca la niște abstracțiuni, prin intermediul unor standarde și criterii impuse de obișnuință (numită, uneori în mod nejustificat, experiență), de manuale, de programe, de tradiția (nu întotdeauna valabilă) școlii respective;

c. elevii nu sunt consultați (ori sunt formal consultați) când se iau decizii de genul: ce să se facă în orele de atelier, ce discipline facultative/opționale se aleg (folclorul școlar a născocit formula paradoxală, dar reală, **facultativ-obligatorii**), fixarea temelor pentru orele lăsate la dispoziția profesorului etc.

2. Acceptatea ideii că dependența de celălalt (adultul/profesorul) nu înseamnă inferioritate, de vreme ce rezultatul îl constituie „creșterea" copilului.

3. Relația de autoritate influențează și tipul de comunicare (putem spune că uneori chiar îl determină). O manifestare preponderent pe coordonatele autorității deontice din partea profesorului închide canalele de comunicare elev-profesor, chiar elev-elev, pentru că relațiile ierarhice nu permit comunicarea (idee amintită deja prin citarea lui Olivier Reboul).

A accepta și a pregăti confruntarea cu elevii presupune a le cultiva sentimentul că nu există autoritate omnipotentă și veșnică, pe de o parte, dar și transmiterea implicită a mesajului că persoana lor contează, că opiniile lor contează, că exercițiul lor contează (a nu se uita că în școală totul trebuie să aibă valențe educative).

* * *

Revenind la autoritatea deontică, menţionăm că aceasta trebuie estompată pe cât se poate în şcoală, prezenţa ei trebuind să se facă simţită în situaţii conflictuale a căror natură eludează autoritatea epistemică. Altfel, profesorul va lăsa impresia că obiectivul elevului în şcoală este să promoveze cu o notă mai mare. Impresia aceasta ar putea fi întărită şi de mentalitatea înrădăcinată deja, conform căreia un ciclu de învăţământ (fie el primar, gimnazial sau liceal) nu reprezintă decât un interval de trecere către altceva, că nu are un scop în sine care să merite să fie atins şi care să-l justifice prin el însuşi.

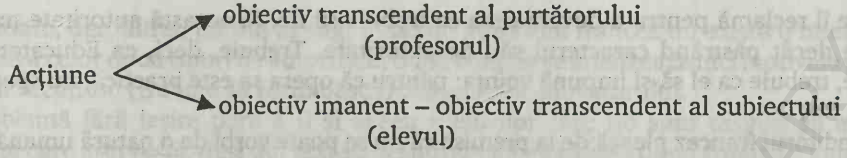
Acest gen de mentalitate ignoră prezentul şi posibilităţile lui, cu gândul la viitor. Olivier Reboul aminteşte un dialog dintre un grup de institutoare din Franţa şi Jean Piaget: „Institutoarelor din Franţa care îl întrebau dacă este posibil să se accelereze geneza operaţiilor logice, estimând că rolul învăţământului este «să grăbească dezvoltarea copilului», Jean Piaget le-a răspuns: «Nu cred că scopul este de a grăbi; scopul trebuie să fie de a exploata toate posibilităţile unui stadiu determinat» – dacă nu se întâmplă aşa, elevul capătă obiceiul iremediabil al verbalismului." (8, pg. 44)

De obicei, în prezenţa autorităţii deontice, învăţarea este redusă la simpla transmitere de cunoştinţe şi la eventualele reflecţii provocate elevului de abaterile comportamentale tipice unui profesor care pune în joc eminamente autoritatea deontică: rigiditate, închistare, negarea sau mimarea dialogului, reprimarea spontaneităţii şi creativităţii elevului etc.

În acest context, învăţarea este redusă la o simplă obligaţie, poate chiar o obligaţie importantă, dacă avem în vedere implicaţiile posibile ale notării asupra relaţiilor în familie. În acelaşi timp, se cultivă o anumită mentalitate de hăituit, pentru elev, şi de urmăritor pentru profesor, situaţia educativă astfel concretizată neavând, în mod evident, nici o legătură cu educativul.

Situaţia de învăţare descrisă mai sus este tipică pentru ceea ce Bochenski a numit autoritate de sancţionare, ea fiind departe de a reprezenta o situaţie de învăţare optimă, care presupune în mod preponderent autoritatea de solidaritate.

În concepţia lui Bochenski, autoritatea deontică prezintă două forme: autoritatea de sancţionare şi autoritatea de solidaritate. Structura fundamentală a ambelor tipuri de autoritate este aceeaşi, deosebirea situându-se la nivelul atitudinii subiectului în raport cu obiectivul de atins. Să exemplificăm: Apropiindu-se sfârşitul trimestrului, profesorul constată că nu are note suficiente pentru încheierea mediilor: de aceea, se hotărăşte să dea elevilor săi o lucrare de control (extemporal). Venind în clasă, el îşi anunţă elevii că vor da o lucrare de control. Scopul imediat (Bochenski îl numeşte obiectiv **imanent**)al lucrării de control este acelaşi, atât pentru profesor, cât şi pentru elevi: acela de a avea note. Scopul mai îndepărtat diferă însă: dacă elevul urmăreşte să obţină o notă care să-i permită promovarea, profesorul doreşte doar să aibă note suficiente ca să poată încheia mediile elevilor săi. Acest scop mai îndepărtat este numit de către Bochenski **obiectiv transcendent.** Este clar că o lucrare de control dată în atare condiţii ignoră orice valenţe didactice şi că intervine în bună măsură voinţa profesorului. Situaţia descrisă mai poate fi redată, conform lui Bochenski, prin următoarea schemă:



Autoritatea de sancţionare este definită de către Bochenski astfel: „O autoritate deontică este o autoritate de sancţionare atunci şi numai atunci când (1) obiectivele transcendente ale purtătorului şi ale subiectului diferă şi când (2) corelaţia dintre acţiunea şi obiectivul transcendent al subiectului a fost creată de voinţa purtătorului." (3, pg. 105)

Autoritatea de sancţionare se caracterizează prin ameninţarea care provine din voluntarismul profesorului. Lucrurile stau altfel în cazul autorităţii de solidaritate. Să exemplificăm:

Apropiindu-se sfârşitul trimestrului, profesorul constată că a rămas în urmă cu materia, pentru că a fost nevoit să aloce mai multe ore decât planificase iniţial unor subiecte mai greu accesibile elevilor. El ştie că, dacă nu schimbă strategia de predare, nu va putea să parcurgă întregul capitol planificat, iar elevii nu vor reuşi să înţeleagă, fără ajutorul său, nişte elemente de care vor avea nevoie pentru a parcurge mai departe materia, în trimestrul următor. De aceea, venind în clasă, le prezintă elevilor situaţia şi modalitatea de remediere: o nouă strategie de predare, dar care reclamă din partea lor un efort suplimentar.

Obiectivul imanent al profesorului şi al elevilor este acelaşi: parcurgerea materiei planificate pentru trimestrul în curs; obiectivul transcendent este şi el acelaşi: înţelegerea acelor elemente necesare parcurgerii în continuare a materiei. Conform lui Bochenski, situaţia descrisă mai sus poate fi redată prin următoarea schemă:

Acţiune ⟶ obiectiv imanent ⟶ obiectiv transcendent al purtătorului (profesorul) şi al subiectului (elevul)

Definiţia autorităţii de solidaritate este, după Bochenski, următoarea: „O autoritate deontică este o autoritate de solidaritate atunci şi numai atunci când (1) obiectivele transcendente ale purtătorului şi ale subiectului sunt identice şi când (2) corelaţia dintre acţiunea subiectului şi obiectivul său transcendent este independentă de voinţa purtătorului." (3, pg. 107)

Referindu-se la deosebirea dintre cele două tipuri de autoritate, Bochenski scria: „Un om care se supune unei autorităţi de solidaritate se simte liber; în schimb, autoritatea de sancţionare funcţionează întotdeauna prin constrângere – cum se spune, ea îi răpeşte deci subiectului libertatea." (3, pg. 107)

Totuşi ar trebui amintit faptul că, pentru logicianul polonez, autoritatea deontică (indiferent de tip) presupune din partea subiectului o anume renunţare la libertate, de vreme ce, recunoscând autoritatea purtătorului, îl lasă pe acesta să hotărască în locul său. De aici şi pericolul unei obedienţe prelungite, care ar putea să menţină subiectul într-o stare de infantilism greu de contracarat ulterior.

Se poate atunci renunţa la autoritate în şcoală, sau prezenţa acesteia este inerentă?

Până şi un personalist de talia lui Lucien Laberthonnière crede că autoritatea este nu numai inevitabilă, dar că este chiar necesară în „procesul de creştere" a elevului: „... departe de a fi în opoziţie cu libertatea copilului, dacă autoritatea sa (a profesorului – n. aut.) este ce trebuie să fie, într-o anumită măsură îi este chiar o condiţie." (9, pg. 33)

Şi mai departe: „Copilul are nevoie să fie apărat împotriva lui însuşi, are nevoie să fie ajutat pentru a se cuceri. Autoritatea educatorului este ajutorul pe care copilul îl aşteaptă şi

pe care îl reclamă pentru a deveni ceea ce trebuie să fie. Şi această autoritate nu poate fi eficace decât păstrând caracterul său de autoritate. Trebuie, deci, ca Educatorul să comande, trebuie ca el să-şi impună voinţa; pentru că opera sa este practică, nu speculativă." (9, pg. 34)

Gânditorul francez pleacă de la premisa că nu se poate vorbi de o natură umană ca de un dat anterior educaţiei. Copilul este doar un amalgam de instincte şi porniri pe care trebuie să le domine sau să le înlăture pentru a dobândi umanitatea, deci libertatea. El scria: „Libertatea copilului, în sfârşit, nu este un dat de unde se pleacă, este un ideal de atins." (9, pg. 33)

El afirma că doar premisele viitoarei persoane se găsesc în copil; modelul către care acesta trebuie să tindă se află în altă parte, în Dumnezeu şi iubirea de Dumnezeu. Autoritatea educatorului este acel element exterior apt să arate drumul către „umanizare", un drum propriu fiecărui copil în parte. Exercitând o constrângere asupra copilului, educatorul se constrânge şi pe el însuşi în încercarea comună numită educaţie. De aceea, după cum sublinia Lucien Laberthonnière, autoritatea nu este o abstracţie care corelează alte abstracţii: „Autoritatea care acţionează nu este o abstracţie. Ea este încarnată într-o persoană care trăieşte, ea este o persoană. Exercitându-se, autoritatea este condusă de anumite intenţii. Activitatea sa este una morală, rezultând că **autoritatea îşi schimbă complet natura, în funcţie de intenţia care o animă.**" (9, pg. 29)

În conformitate cu această intenţie, avem două tipuri de autoritate: **autoritatea care aserveşte şi autoritatea eliberatoare.** Autoritatea care aserveşte nu are un caracter moral, deoarece nu este animată de intenţii dezinteresate. Ea „... uzează de puterea şi de abilităţile de care dispune pentru a-i subordona pe ceilalţi scopurilor sale particulare şi nu caută decât să se înstăpânească asupra lor, pentru profitul propriu." (9, pg. 29) În acest caz, profesorul ignoră modelul către care urmează să-l îndrume (chiar prin constrângere) pe elev, pentru că, dacă ar sta „cu ochii pe cer", ar fi animat de iubire pentru ceea ce ar putea fi copiii din faţa lui şi nu i-ar aservi voinţei sale.

Autoritatea eliberatoare are conştiinţa faptului că ea nu constituie decât o oportunitate (una esenţială) în drumul copilului către libertate. De aceea, animată fiind de simţământul caritaţii creştine, ea se va pune la dispoziţia copilului; ea „... uzează de puterea şi de abilităţile de care dispune pentru a se subordona ea însăşi, într-un anume sens, acelora care, la rândul lor, îi sunt supuşi – legând soarta sa de soarta lor, urmăreşte împreună cu ei un scop comun." (9, pg. 29)

Existând două tipuri de autoritate, există şi două tipuri de supunere din partea copilului: **supunere servilă şi supunere liberă.** În primul caz, „... a se supune înseamnă a suferi..." (9, pg. 32), deoarece se ignoră ceea ce copilul trebuie să fie, contând doar voinţa „oarbă" a educatorului; iar voinţa sa este oarbă pentru că, exercitând o autoritate care aserveşte, ignoră modelul către care trebuie orientat copilul. În cazul supunerii libere, „a se spune înseamnă, dimpotrivă, **a accepta.**" (9, pg. 32), deoarece copilul primeşte ceea ce nu are (nu poate avea) în el, dar care îl poate ajuta să-şi capete libertatea: iubirea educatorului. În acest context, gânditorul francez nota: „Nu este vorba, deci, de a şti – niciodată n-am insistat destul asupra acestui aspect – cum se conciliază două noţiuni abstracte, concepute contradictoriu şi fixate o dată pentru totdeauna în definiţii; ci este vorba de a şti cum se pot concilia fiinţe vii, care sunt capabile să se mişte, să se schimbe, să se transforme." (9, pg. 32)

Deşi încearcă să evite caracterul abstract al abordării problemei autorităţii, Laberthonnière nu reuşeşte întru totul acest lucru. În fond, deşi putem stabili analogii între autoritatea care aserveşte şi autoritatea de sancţionare, pe de o parte, iar pe de altă parte, între autoritatea eliberatoare şi autoritatea de solidaritate, conceptele lui Lucien Laberthonnière nu au prea multă concreteţe. În urma analogiilor amintite, am putea să le atribuim trăsături oarecum

asemănătoare, dar, altfel, plutim în vag; în textul autorului francez nu există o întemeiere acceptabilă a celor două tipuri de autoritate, după cum nu se analizează nici motivele pentru care elevii recunosc (trebuie să recunoască) autoritatea educatorului.

O problemă fără ieşire pare a fi şi aceea a elevilor care nu sunt dispuşi să accepte autoritatea care aserveşte, deşi din text se desprinde ideea că cele două cupluri – autoritate care aserveşte/ supunere servilă, respectiv autoritate eliberatoare/supunere liberă – îşi corespund în mod fatal. Or, lucrurile nu stau deloc aşa. Chiar şi profesorii sunt lipsiţi de criterii care să le indice tipul de autoritate pe care îl exercită: pe de o parte, nu pot crede în semnalele venite de la elevi, deoarece aceştia se pot lăsa ispitiţi de propriile tulburări şi instincte (nu sunt încă desăvârşiţi, ei înşişi au nevoie de ajutor pentru a se pune în ordine); pe de altă parte, sentimentul carităţii îi poate înşela: au fost doar atâţia tirani care şi-au iubit poporul şi l-au infantilizat în numele iubirii lor!

Altfel, autorul francez avea dreptate: autoritatea este o relaţie concretă, care se stabileşte în circumstanţe concrete, între persoane cu trăsături distincte. Câmpul educativ şcolar circumscrie condiţiile în care autoritatea profesorului este pusă la încercare de către elevii săi; aici, oră de oră, profesorul îşi consolidează sau îşi slăbeşte autoritatea; aici apar situaţiile conflictuale, adică acele situaţii care fac obiectul tehnicilor şi strategiilor ce ţin de managementul şi controlul clasei.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITARĂ

3. PROFESORUL – SURSĂ DE AUTORITATE SAU DE PUTERE?

Pedagogia nu se poate identifica sub nici un aspect cu o colecție de rețete care trebuie administrate în anumite condiții precis determinate. Utilizând în continuare analogia, am spune că pedagogia este o disciplină a dozajului; și dacă ea poate oferi fără nici un dubiu ingredientele necesare unei situații educative, dozajul ține încă de profesor, de cel care acționează în circumstanțe date. Încă un lucru: deși determinate, aceste circumstanțe sunt mult prea complexe pentru a putea fi controlate întotdeauna în mod eficient. De aceea, autorii lucrării *A guide to teaching practice* avertizează asupra pericolului transformării managementului clasei într-un panaceu „pentru toate provocările și dificultățile care sunt prezente în mod potențial într-o sală de clasă modernă". (13, pg. 202)

Un control autentic formativ al unei situații educative presupune subordonarea intențiilor profesorului logicii situației respective, chiar dacă acestea ignoră notațiile din planul de lecție. Trebuie acceptată totuși ideea că se impune ca anumiți parametri să fie controlați din exteriorul situației de predare-învățare, deoarece aceștia se constituie în chiar condiții de posibilitate ale respectivei situații. Tehnicile care țin de managementul și controlul clasei permit instituirea acelor forme primare ale ordinii (concentrare, capacitatea de a asculta în liniște, de a accepta indicațiile profesorului etc.) fără de care nu se poate desfășura un învățământ autentic. Aceasta nu înseamnă că toate situațiile problematice – chiulul, violența, limbajul inacceptabil etc. – pot fi rezolvate eficient lecturând rândurile care urmează.

Tehnicile, „trucurile", stratagemele care țin de managementul clasei nu sunt întemeiate pe fundamente teoretice foarte solide, multe dintre ele făcând parte din „memoria colectivă" a profesiunii. Sistematizate, ele pot conferi, în conjuncție cu alte elemente, un stil pregnant, de neconfundat, unui profesor.

Louis Cohen și Lawrence Manion propun două concepte-cheie în abordarea controlului pe care profesorul trebuie să-l exercite în clasă: **putere** și **autoritate**.

Deși corelative, aceste concepte acoperă sfere semantice diferite, mai ales în domeniul controlului social. În concepția lui R. Peters (14), puterea denotă mai ales modalitățile brutale, lipsite de normativitate consensuală, prin care un individ îi supune pe ceilalți voinței sale. În acest sens, amintim, în primul rând, modalitățile de coerciție fizică (pedeapsă dureroasă, restricția de a ieși afară la joacă etc.), apoi pe cele de coerciție psihologică (amenințări), dar și manipularea unor forme mai puțin extreme de sancțiune (jocul subtil al pedepselor și recompenselor, de pildă), inclusiv influența personală (hipnotismul, atracția sexuală etc.)

Spre deosebire de putere, autoritatea se susține pe un sistem impersonal de norme și valori, care întrunește măcar parțial consensul celor aflați sub autoritatea lui. În situații de anomie, puterea poate deveni (și devine) una dintre reformele cele mai eficiente de susținere a autorității. Clasa constituie un context social specific, deci și cele două concepte – putere și autoritate – vor căpăta accepții specifice.

E. Stan - P. Jules A și P TEORIA 1993, Buc.

În concepția lui K. Wadd (15), de pildă, puterea profesorului sintetizează patru componente: (1) charisma – capacitatea de a atrage și de a influența oamenii prin propria personalitate; (2) ascendența – capacitatea de a obține controlul asupra unei situații prin simpla prezență a persoanei respective; (3) puterea intelectuală – puterea expertului, a celui care știe; (4) resursele de putere – capacitatea unui ins de a organiza elementele unei activități în clasă.

Eficacitatea profesorului depinde atât de funcționarea fiecărei componente în parte, cât și de proporția în care fiecare participă la ansamblu. În concluzie, controlul pe care profesorul îl exercită asupra elevilor este rezultatul unui amestec subtil de putere personală și de autoritate, derivată atât din statutul său de profesor, cât și din sistemul de reguli care operează în școală și în clasă.

Dacă sistemul de reguli dintr-o școală poate fi anterior venirii profesorului în instituția respectivă, sistemul de reguli care funcționează în clasă trebuie să poarte amprenta negocierii dintre profesor și elevi. Se obțin astfel câteva avantaje:

– există un sistem de norme „impersonal", deci elevii știu că nu depind de capriciile profesorului;

– regulile respective s-au fixat prin negociere, deci n-au fost impuse de către profesor;

– elevii înțeleg rațiunea unei pedepse – derivată din încălcarea unei reguli – micșorându-se riscul apariției unor reacții afective necontrolate atunci când sunt pedepsiți;

– elevii învață că orice grup social există atâta timp cât funcționează anumite reguli;

– managementul clasei se va sprijini preponderent pe autoritate și nu pe putere.

Dozajul dintre autoritate și putere a configurat, în concepția lui E. Wragg (16), mai multe tipuri de control din partea profesorilor:

1. **Autoritar** – acest tip de control pleacă de la afirmația că profesorul este obligat să mențină ordinea și să ia decizii în toate situațiile care apar. Această obligație se întemeiază pe cantitatea mult mai mare de cunoștințe pe care o posedă, ca și pe o experiență mult mai bogată. Obiecția adusă acestui tip de control este că poate deveni prea ușor represiv, descurajând astfel formarea unor personalități autonome, independente.

2. **Permisiv** – în contrast cu tipul anterior, acesta pleacă de la libertatea individuală și de la dreptul de a alege al elevilor. În același timp, se încearcă restrângerea la minimum a constrângerilor exercitate asupra elevilor, în scopul dezvoltării autonomiei lor și a capacității de a lua singuri decizii. Obiecția adusă: poate degenera ușor într-o relaxare de tip **laissez-faire** fără relevanță educativă.

3. Un tip care se centrează pe **modificările de comportament.** Conform psihologiei comportamentale, dubletul pedeapsă/recompensă joacă un rol important în controlul comportamentului. Prin administrarea eficientă a acestui dublet, profesorul poate încuraja comportamentul dorit și poate înlătura comportamentul indezirabil. Obiecția adusă vizează reducerea ființei umane la nivelul unor reacții primitive, de tipul reflexelor condiționate, care intră în ansamblul tehnicilor de dresură.

4. Un tip centrat pe cultivarea unor **relații de parteneriat** cu elevii. Deci accentul se pune pe sugestie și negociere, pe participare. În climatul astfel creat în clasă, învățarea se va produce oarecum de la sine. Obiecția adusă: neglijarea într-o oarecare măsură a procesului de învățare – care trebuie să constituie, totuși, scopul fundamental al școlii – în favoarea cultivării abilităților de socializare ale elevilor.

5. **Științific** – conform acestui tip, predarea este o activitate care poate fi analizată și studiată sistematic. Studiile efectuate vor releva cele mai bune modalități de predare-învățare, modalități care vor include – inerent – și tehnicile de management al clasei. Reproșul adus pleacă de la premisa că predarea este o artă și că nu poate fi supusă unei analize relevante. Predarea – deci și managementul clasei – este ceva intuitiv.

6. Un tip centrat pe **conexiunile şcolii cu alte subsisteme sociale.** Conform supoziţiilor acestui tip, şcoala ca instituţie şi elevii suportă influenţe importante de natură politică, financiară, socială, emoţională. Aceste influenţe marchează climatul din clasă, chiar învăţarea, deşi aceasta din urmă este un proces individual. Din această perspectivă, rolul profesorului ar trebui să constea în administrarea acestor influenţe şi a efectelor lor. Criticii acestui tip susţin că un asemenea lucru este imposibil, pentru că profesorul nu poate controla decât într-o măsură prea mică factorii respectivi.

Nici un tip de control nu subzistă în stare pură şi nu caracterizează un profesor de la începutul şi până la sfârşitul carierei sale.

Tipurile de control stabilite de către Wragg (16) pot fi identificate cu ceea ce în literatura de specialitate se numeşte mult mai frecvent stiluri de conducere. Stilurile de conducere, conform unei clasificări clasice, sunt: stilul autoritar, stilul democratic şi stilul laissez-faire (sau permisiv). O simplă trecere în revistă a clasificării lui Wragg ne relevă că stilul autoritar se suprapune tipului de control autoritar, stilul laissez-faire tipului de control permisiv, iar stilul democratic tipului de control centrat pe relaţii de parteneriat.

Pentru Kenneth Moore (deşi nu în mod exclusiv), calităţile personale ale profesorului joacă un rol semnificativ în stilul de conducere pe care îl preconizează; un lider autoritar posedă următoarele caracteristici personale: impunător, dominator, aspru, înclinat spre critică, sever; liderul democratic are alt suport în planul caracteristicilor personale: stimulativ, cald, grijuliu, cinstit, amuzant, interesant; iar profesorul înclinat spre stilul de conducere de tip laissez-faire este afectuos şi permisiv.

În acelaşi timp, Kenneth Moore mai notează: „Stilul de conducere al profesorului va fi, de asemenea, puternic influenţat de factori precum: obiectul de studiu pe care îl predă, nivelul la care predă (primar, gimnazial, liceal – n. aut.), politica şcolii, abilităţile elevilor." (12, pg. 252)

Toate aceste componente sunt antrenate de personalitatea profesorului în relaţiile sale cu elevii. Să reamintim că, indiferent de stil, profesorii vor să obţină cooperarea elevilor, acordul lor pentru ceea ce urmează să se desfăşoare în sala de clasă; de asemenea, de o mare importanţă este şi atitudinea, am zice de fond, faţă de elevi; în acest sens, Timothy Blair nota: „Profesorii eficienţi au, în mod sigur, personalităţi diferite. Dar, indiferent de tipul de personalitate, succesul în munca cu elevii va fi legat de simpatia lor genuină pentru elevi, de bucuria de a preda, aceştia tratându-i pe elevi cu respect şi corectitudine, permiţându-le să se simtă în clasă ca acasă şi comunicându-le preocuparea pentru ei." (17, pg. 40)

Revenind la stilurile de conducere, să notăm că, pentru Kenneth Moore, stilul autoritar denotă putere, presiune, dominaţie. Profesorul utilizează aceşti factori în relaţiile lui cu elevii, asumându-şi singur responsabilitatea pentru deciziile privitoare la clasă ca întreg, la fiecare elev în parte. Elevii sunt supuşi unui control strict, impus rapid şi brutal, având drept suport frica. Profesorul poate recurge la umilirea elevului în faţa clasei, mizând pe efectul de undă, în ideea că îi va determina şi pe ceilalţi elevi la o ascultare necondiţionată. Efectele stilului autoritar sunt şi ele subliniate de către Kenneth Moore: „Cercetările (...) sugerează că acest stil de conducere are adesea ca rezultat o atmosferă de ostilitate şi induce elevilor sentimentul neputinţei, al competiţiei, al unei dependenţe înalte şi al înstrăinării de obiectul de studiu respectiv. Adesea, într-o atmosferă de autoritate, elevilor le este teamă să facă încercări, astfel dezvoltându-se lipsa de încredere în sine şi pesimismul. Elevii au tendinţa de a renunţa când trebuie să înfrunte o nouă dificultate sau o sarcină nouă." (12, pg. 252) Într-un rezumat, Kenneth Moore prezintă trăsăturile principale ale stilului autoritar:

– a pedepsi
– a impune
– a critica
– a utiliza o voce ascuţită
– a domina
– a inspira teamă (12, pg. 254)
– a umili
– a cere imperativ
– a exercita presiuni
– a fi aspru

Forrest W. Parkay/Beverly Stanford (în *Becoming Teacher*) caracterizează oarecum asemănător stilul autoritar:

– şef
– comandă
– presiune
– „Îţi spun eu ceea ce trebuie să faci."
– impune ideile sale
– descoperă greşeli
– pedepseşte
– îşi asumă întreaga responsabilitate (11, pg. 346)
– voce ascuţită, aspră
– putere
– cere imperativ cooperare
– dominare
– critică
– „Eu decid, tu asculţi."

Stilul democratic presupune împărţirea responsabilităţilor prin delegarea de către profesor a unei părţi din prerogativele sale (conferite prin statut); elevii sunt încurajaţi să caute, să se implice, să ia decizii şi să-şi asume consecinţele deciziilor lor. În acest sens, Parkay şi Stanford scriau: „Pentru a învăţa cum să trăiască în democraţie, elevii trebuie să se poată conduce liber şi responsabil. Consiliile elevilor, sistemele judecătoreşti ale elevilor, instituţia elevului de serviciu, întâlniri ale clasei şi întâlniri ale şcolii planificate de către elevi sunt forme ale guvernării elevilor care oferă oportunităţi de conducere şi mijloace de a practica democraţia."(11, pg. 347)

Kenneth Moore notează şi el: „Liderul democratic evită critica şi umilirile. În schimb, dezvoltă autoaprecierea prin împărţirea responsabilităţii. Dacă elevii sunt încurajaţi când comit greşeli, ei îşi dezvoltă încrederea în sine. Drept rezultat, atmosfera în clasă este una de deschidere, de comunicare prietenească şi independenţă." (12, pg. 253)

Acelaşi Kenneth Moore caracterizează astfel stilul democratic:

– a fi prietenos
– a încuraja
– a ajuta
– a convinge
– a fi deschis, cinstit
– a influenţa (12, pg. 254)
– a fi ferm
– a stimula
– a îndruma
– a fi atent

Destul de asemănătoare este şi caracterizarea autorilor lucrării *Becoming Teacher* :

– lider
– stimulează
– încurajează
– "Îţi sugerez şi te ajut să decizi."
– voce caldă
– cooperează cu succes
– orientează
– realizează acorduri
– împarte responsabilitatea cu elevii." (11, pg. 347)
– invită
– „Îţi spun ce mi-ar plăcea să faci"
– ajută
– influenţează
– negociază idei
– discută

Stilul laissez-faire presupune o retragere accentuată a profesorului din prim-plan, pentru a interveni doar când este solicitat sau când situaţia riscă să degenereze în conflict. Teoretizat la începutul acestui veac, sub influenţa entuziasmului generat de declararea

secolului XX drept secol al copilului (a se vedea lucrările lui Ellen Key şi nu numai), acest stil care acordă o libertate cvasitotală elevilor s-a dovedit mai degrabă ineficient: „De cele mai multe ori, acest stil de conducere sfârşeşte în haos. El produce dezorganizare, creează frustrări elevilor şi se obţin prea puţine rezultate pozitive. În plus, elevii sunt adesea stresaţi şi au sentimentul că sunt copleşiţi şi pierduţi." (12, pg. 253)

Pe scurt, stilul laissez-faire se caracterizează prin:

– permisivitate
– acceptă o libertate aproape totală
– conduce la anarhie şi dezordine (12, pg. 254)

Printre alte consideraţii, ar trebui să amintim că nu există stiluri de conducere în stare pură, că în fiecare clipă profesorul antrenează nuanţe şi elemente în funcţie de situaţie şi că nu sunt recomandate dominantele autoritare.

În urma unui proiect de cercetare mai amplu, Wragg (16) a sintetizat mai multe reguli, fără vreo legătură între ele şi fără un suport teoretic, dar care, asimilate de către profesor, pot constitui una dintre premisele reuşitei sale în ceea ce priveşte managementul clasei:

1. Începeţi prin a fi ferm cu elevii: puteţi deveni mai relaxat ulterior.
2. Impuneţi liniştea în sala de clasă înainte de a începe să vorbiţi.
3. Dacă este posibil, controlaţi intrarea elevilor în sala de clasă.
4. Învăţaţi să utilizaţi numele elevilor.
5. Pregătiţi lecţiile în amănunţime.
6. Dacă este posibil, să fiţi în sala de clasă înaintea elevilor.
7. Pregătiţi materialele şi aparatele necesare înainte de venirea elevilor.
8. Este necesar să cunoaşteţi modul de utilizare a aparatelor şi să fi executat măcar o dată experimentele respective înainte de a le executa la oră.
9. Fiţi dinamic, mergeţi printre bănci.
10. Începeţi lecţia cu ceva captivant şi încercaţi să menţineţi interesul şi curiozitatea.
11. Oferiţi instrucţiuni clare.
12. Învăţaţi să vă controlaţi vocea.
13. Pentru a face faţă nevoilor de claritate ale elevilor, este bine să aveţi întotdeauna pregătite exemple alternative şi materiale auxiliare.
14. Când vorbiţi, priviţi clasa şi învăţaţi cum să observaţi totul.
15. Când fixaţi teme pentru acasă, ţineţi cont de vârsta, abilităţile şi fondul cultural al elevilor.
16. Structuraţi lecţiile în aşa fel încât învăţarea să se producă în perioadele de timp optime.
17. Utilizaţi tehnici de predare cât mai variate.
18. Anticipaţi problemele de disciplină şi acţionaţi rapid.
19. Fiţi ferm şi consecvent în aplicarea pedepselor.
20. Evitaţi confruntarea cu elevii.
21. Expuneţi standardele proprii cu claritate şi insistaţi asupra lor.
22. Priviţi-vă ca pe un ajutor al elevilor.
23. În situaţii adecvate, utilizaţi-vă resursele de umor în sens pozitiv.

4. ELEVUL – PARTENER DE NEGOCIERE SAU SUBIECT IGNORAT ÎN ȘCOALĂ?

Un management eficient se fundamentează pe negocierea sistemului de reguli care funcționează în clasă. Negocierea presupune implicarea elevilor, activarea lor, într-un câmp esențial pentru individ, acela al exercițiului democratic. Dacă elevul este subiect pasiv în școală, nu i se va putea cere să manifeste ulterior atitudini și comportamente specifice unui om al cetății, unui cetățean.

De aceea, John Dewey considera școala un spațiu privilegiat, care trebuie să ofere o densitate mare de oportunități, apte să potențeze „creșterea" elevului (evident, oportunitățile trebuie să vizeze și exercițiul democrației).

Acest lucru nu este posibil dacă – așa cum nota Wragg (16) – cele mai multe reguli sunt decise de către adulți, iar conținutul lecțiilor este frecvent ales de către profesori (în cazul învățământului românesc, distanța dintre elevi și conținuturi este și mai mare, deoarece profesorii sunt nevoiți să preia conținuturi fixate de „experți", iar programa analitică le lasă prea puțin spațiu la dispoziție pentru a realiza o adaptare convenabilă a conținuturilor la particularitățile și interesele elevilor).

Parteneriatul și negocierea sunt necesare nu numai pentru a asigura un control eficient al clasei, dar și pentru implicarea elevilor într-un exercițiu esențial al democrației: alegerea și acceptarea responsabilității pentru alegerea făcută.

În acest sens, o problemă esențială este aceea a comunicării. Thomas Gordon, care s-a ocupat de problema stabilirii unor relații pozitive între profesor și elev, credea că utilizarea unor modalități de comunicare precise și relativ neutre contribuie la reducerea comportamentelor negative din partea elevilor. Analiza lui Gordon, așa cum este ea redată de către Kenneth Moore, se centrează în jurul întrebării: „Cine are o problemă?" Dacă problema este a elevului, profesorul va trebui să se implice și să ajute la rezolvarea ei („profesorul devine sfătuitor și suporter"). În astfel de cazuri, Helena Cornelius și Shoshana Faire recomandă ascultarea activă, adică „...acordarea temporară a propriului punct de vedere la punctul de vedere al partenerului". (18, pg. 73)

Ideea este de a-l ajuta pe elev, oferindu-i drept suport simpatia profesorului, să găsească singur calea de rezolvare. Autoarele lucrării *Știința rezolvării conflictelor* recomandă câteva elemente care vor susține ascultarea activă:

– Nu vorbiți despre dumneavoastră.
– Nu schimbați subiectele.
– Nu dați sfaturi, nu diagnosticați, nu încurajați, nu criticați, nu hărțuiți.
– Nu vă gândiți înainte la ceea ce veți spune.
– Nu ignorați sau nu negați sentimentele celuilalt. Apreciați ceea ce simte din ceea ce nu spune, precum și din ceea ce spune! Urmăriți comunicarea nonverbală (de exemplu: Are lacrimi în ochi? Face mișcări nervoase?).

– Nu pretindeţi că aţi înţeles ce vrea să spună dacă, de fapt, nu l-aţi înţeles.
– Întrebaţi-l despre nevoile, preocupările, anxietăţile şi dificultăţile lui.
– Confirmaţi că l-aţi înţeles. Parafrazaţi ideea principală: «Spui că vrei să...?», «Spui că nu crezi că vei suporta o tensiune atât de mare?», «Te simţi cu adevărat revoltat?» (18, pg. 73-74)

Dacă profesorul are o problemă, într-o modalitate sau alta vor fi afectaţi şi elevii; de aceea, trebuie să fie implicaţi şi în soluţionare. De pildă, dacă nu-şi poate desfăşura lecţia datorită zgomotelor şi agitaţiei unui grup de elevi, profesorul are o problemă. Dacă profesorul este agasat, chiar deranjat de activităţile unor elevi, atunci aceştia au o problemă. Dacă nu suportă şcoala, un profesor, sau anumite obiecte de studiu, iarăşi elevii vor avea o problemă.

Tot Gordon recomandă o abordare din partea profesorului care să centreze mesajul pe persoana sa şi nu pe elev. Trebuie subliniate eventualele consecinţe ale acţiunilor indezirabile ale elevului asupra profesorului, pentru că el este acela care are o problemă (exemple: „Sunt dezamăgit de comportamentul tău de pe terenul de sport", „Sunt supărat pentru că ai rupt cartea colegului" etc.; nu sunt recomandabile: „Eşti leneş", „Eşti un elev care creează probleme" etc.)

Dacă situaţia nu se schimbă, Gordon recomandă o procedură cu mai multe etape, care îi implică pe profesor şi elevul (elevii) în cauză deopotrivă. Această procedură este tipică pentru o anumită modalitate care, în jocurile de putere, se numeşte „tactică fără învinşi" sau, în cazul autoarelor lucrării *Ştiinţa rezolvării conflictelor*, „strategia victorie/victorie". Iată avantajele acestei strategii, aşa cum sunt ele prezentate în lucrarea amintită: „Avantajele abordării victorie/victorie sunt acelea că descoperiţi soluţii mai bune; relaţiile se îmbunătăţesc şi se consolidează; când ambele persoane câştigă, ambele susţin soluţia; dacă urmează să mai ai de-a face cu persoana respectivă (şi chiar dacă ştii că nu mai ai nevoie de ea), să fii cinstit faţă de ea; te simţi atât de bine, încât vei dori să mai procedezi astfel şi data viitoare!" (18, pg. 31)

În conturarea acestei strategii sunt recomandate câteva elemente:
– „Formulaţi nevoile fiecăruia.
– Încercaţi să ieşiţi în întâmpinarea nevoilor fiecăruia.
– Sprijiniţi atât valorile celorlalţi, cât şi pe ale dumneavoastră.
– Încercaţi să fiţi obiectiv şi disociaţi problema de persoane.
– Concentraţi-vă pe corectitudine, nu pe forţă.
– Căutaţi soluţii creative şi ingenioase.
– Fiţi dur cu problema, dar blând cu oamenii. (18, pg. 34)

Procedura lui Gordon cuprinde şase paşi:
1. definirea problemei;
2. a genera soluţii posibile;
3. evaluarea acestor soluţii;
4. a decide care soluţie pare cea mai bună;
5. a decide cum se poate implementa soluţia aleasă;
6. evaluarea eficacităţii soluţiei alese.

Implicaţi într-un asemenea efort, elevii sunt „constrânşi" să-şi asume responsabilităţi mult mai mari decât în aşa-zisele situaţii educative „normale".

Managementul clasei depinde hotărâtor şi de imaginea pe care elevii şi-o formează despre profesorul eficient. Plecând de la rezultatele unor interviuri şi observaţii, H. Gannaway (19) a ajuns la concluzia că profesorii sunt supuşi în mod sistematic (deşi, uneori, fără conştientizarea acestui fapt) unor teste, care configurează următoarea succesiune:
a. poate profesorul să menţină ordinea?
b. ştie să râdă?
c. îi înţelege pe elevi?

Trebuie să observăm că, în mod aproape instinctiv, chiar dacă profesorul nu vrea acest lucru, un fel de „negociere", de „acomodare" se produce deja, începând cu primele întâlniri ale profesorului cu elevii. Pentru a fi acceptat, un profesor trebuie să obţină răspunsuri pozitive la cele trei întrebări anterioare. Implicaţiile acestor întrebări, aşa cum le-a sugerat H. Gannaway (19), ar fi următoarele:

– prima întrebare (poate profesorul să menţină ordinea?) implică faptul că elevii aşteaptă de la un profesor exact acest lucru, să menţină ordinea;

– a doua întrebare (ştie să râdă?) implică din partea elevilor aşteptarea ca menţinerea ordinii să nu se transforme într-un regim de disciplină prea aspră şi represivă. După cum nota Gannaway (19), este nevoie de o „stricteţe simpatică", şi nu de una „scârboasă".

– întrebarea finală (îi înţelege pe elevi?) se referă la înţelegerea clasei ca întreg, a grupului de elevi şi a statutului lor, şi nu la înţelegerea manifestată în raport cu anumiţi membri ai grupului.

Încercând să descopere „imaginea" unui profesor care, deşi păstrează ordinea, este agreat de elevi, R. Nash (20) a ajuns la concluzia că: elevii îi privesc favorabil pe acei profesori care păstrează ordinea, sunt stricţi şi pedepsesc indisciplina; pe acei profesori care îi ţin ocupaţi, le dau exemple, îi ajută şi se fac înţeleşi; care sunt interesanţi, neobişnuiţi, aparte; care sunt cinstiţi, consecvenţi şi nu favorizează pe nimeni; care sunt prietenoşi, amabili şi glumesc.

În urma unor cercetări ample, M. Saunders (21) a schiţat şi el „portretul" profesorului agreat:

– este hotărât şi se controlează pe el însuşi;

–ştie ce vrea să predea şi verifică dacă elevii învaţă;

– ia măsuri pozitive atunci când descoperă că elevii nu progresează în mod adecvat;

– este sensibil la reacţiile elevilor săi şi încearcă să adopte un comportament adecvat;

– încearcă să înţeleagă punctul de vedere al celui care învaţă;

– arată respect faţă de elevi;

– se preocupă de toţi elevii săi.

Un management adecvat al clasei trebuie să ţină cont şi de anumite diferenţe la nivelul elevilor, diferenţe care vor genera în mod firesc aşteptări diferite în raport cu rolul profesorului. Pentru David Fontana (22), cele mai importante diferenţe sunt:

1. **Diferenţe de vârstă** – un profesor eficient ştie că trebuie să utilizeze metode adecvate vârstei şi că aceiaşi elevi, la vârste diferite, au aşteptări diferite. De aceea, vârsta este un criteriu de care trebuie să se ţină seama în elaborarea unor tehnici de administrare a unei situaţii educative conflictuale. Astfel, în funcţie de vârstă:

– natura cererilor şi aşteptărilor elevilor în raport cu profesorul se schimbă;

– natura relaţiilor dintre elevi se modifică;

– nevoia elevilor de statut şi prestigiu sporeşte o dată cu vârsta;

– elevii devin mai critici în raport cu comportamentul profesorului pe măsură ce înaintează în vârstă;

– elevii mai mari au tendinţa de a-şi blama profesorii pentru insuccesele şi deficienţele lor;

– creşte capacitatea de concentrare şi de efort intelectual.

2. **Diferenţe de abilitate** – acest gen de diferenţe reclamă din partea profesorului un comportament şi metode diferenţiate, deoarece:

– motivaţia pentru munca în clasă diferă semnificativ, de la cei dotaţi la cei mai puţin dotaţi;

– niveluri diferite de abilitate reclamă atitudini diferite din partea profesorului;

– criteriile care definesc succesul sau insuccesul diferă, în funcţie de nivelul de abilitate al elevilor.

Să mai amintim că, de multe ori în mod inconştient, profesorii introduc diferenţieri în aprecierea rezultatelor elevilor în funcţie de performanţa atinsă. De obicei, diferenţierile defavorizează elevii cu performanţe mai scăzute, ceea ce are adesea consecinţe contraproductive; să nu uităm că printr-o apreciere adecvată profesorul poate oferi o întărire pozitivă străduinţelor unui elev, pe de o parte, iar pe de altă parte, datorită abilităţilor scăzute, unii elevi nu pot obţine performanţe academice mai ridicate. Sancţionaţi de atitudinea profesorului, ei îşi pot pierde încrederea în sine, pot deveni ţinta ironiei celorlalţi, pot fi izolaţi, ceea ce va pune sub semnul întrebării integrarea lor optimă în comunitate.

Parkay şi Stanford (*Becoming Teacher*) sintetizează cercetările lui Thomas Good şi Jere Brophy în acest domeniu, încercând să evidenţieze modalităţile prin intermediul cărora profesorul îi defavorizează pe elevii cu realizări mai modeste:

a. Acordă mai puţin timp elevilor cu realizări mai modeste:
   – le acordă mai puţin timp să gândească un răspuns;
   – le acordă mai puţină atenţie şi intră în relaţie cu ei mai rar;
   – evită să utilizeze cu ei cele mai potrivite metode de instruire, deoarece acestea necesită mai mult timp
b. Are mai puţină răbdare cu aceşti elevi:
   – preferă să ofere chiar el răspunsul sau să numească pe unul dintre elevii buni, în loc să pună întrebări ajutătoare sau să reformuleze întrebările;
   – le oferă aprecieri (feed-back-uri) neglijente şi neconcludente;
   – îi solicită mai rar să răspundă.
c. Ignoră elevii cu realizări mai modeste:
   – le repartizează locuri mai depărtate de traseul său obişnuit prin clasă;
   – nu acceptă şi nu utilizează ideile lor;
   – interacţionează cu ei mai degrabă în particular decât în public
d. Le acordă mai puţin interes:
   – se poartă mai puţin prietenos cu ei (le zâmbeşte mai rar);
   – stabileşte mai rar contactul din priviri;
   – le acordă mai puţine indicii nonverbale de sprijin, atenţie şi înţelegere.
e. Discriminează elevii cu realizări mai modeste:
   – îi premiază mai rar pentru succesele obţinute, îi critică mai des pentru eşecuri;
   – solicită mai rar ceva de la ei;
   – le gradează şi le administrează în mod diferit testele şi temele. (11, pg. 349).

Această atitudine diferenţiată din partea profesorului poate determina din partea elevilor un răspuns de tipul „jocurilor de sustragere", de evitare. Pentru a nu se mai expune unui eventual eşec, sau pentru că au ajuns la concluzia că nu merită să se străduiască, elevii „joacă" anumite roluri care îi „protejează": clovnul clasei, izolatul, leneşul, surghiunitul sau respinsul. Dacă nu sesizează acest aspect, profesorul le poate face jocul, oferindu-le chiar întăriri (râde la poantele clovnului etc.)

3. **Diferenţe de sex**; în concepţia lui Fontana (22), din punct de vedere educaţional, ceea ce băieţii şi fetele au în comun este preponderent, în raport cu orice diferenţă. Diferenţele care transpar sunt mai degrabă rodul prejudecăţilor noastre proiectate asupra elevilor. Totuşi, în clasele primare, anumite diferenţe sunt demne de luat în seamă: fetele sunt mai cooperante şi le place să scrie şi să citească; băieţii iubesc sportul, preferă matematicile şi activităţile practice. Evident, asemenea caracterizări sunt statistice şi trebuie acceptate cu multe precauţiuni, când ne raportăm la cazuri şi situaţii concrete. În acest context,

profesorul trebuie să încerce să reducă la minimum respectivele diferenţe, iar în ceea ce priveşte controlul clasei, intervenţiile sale nu trebuie să inducă diferenţieri în funcţie de sex.

4. **Diferenţe de statut socio-economic** – deşi atenuate în multe şcoli, aceste diferenţe există şi pot induce o multitudine de efecte negative, dacă nu sunt abordate cu grijă. Iată câteva efecte negative de care trebuie să ţină seama profesorii:

– elevii proveniţi dintr-un mediu socio-economic modest au tendinţa de a se subaprecia în raport cu elevii proveniţi din pătura bogată;

– valorile şi standardele promovate în şcoli se apropie mai mult de cele proprii păturii bogate;

– elevii cu posibilităţi economice modeste au tendinţa de a se plasa în rândul celor cu un nivel mai scăzut al abilităţilor;

– elevii proveniţi din pătura bogată înţeleg mai repede şi cultivă oarecum firesc propriul statut printre colegi.

5. **Diferenţe culturale** – ele se referă mai puţin la subculturile generate de medii socio-economice diferite, având în vedere mai ales valorile culturale proprii grupului etnic (sau religios) al elevului; în acest sens, diferenţele pot fi importante:

– codurile morale şi religioase (pe lângă faptul că sunt diferite) pot fi mai stricte în anumite grupuri;

– ritualurile şi ceremoniile religioase pot influenţa mai pregnant comportamentul în şcoală al unor elevi;

– diferenţele culturale pot genera ostilitate, chiar conflicte între anumite grupuri etnice, deci şi între elevii care le aparţin;

– elevii proveniţi din grupuri etnice minoritare vor utiliza limba oficială în clasă, cu toate problemele care pot decurge de aici.

Toate aceste diferenţe pot crea un câmp de tensiuni greu de aplanat, dacă profesorul le ignoră sau nu este capabil să le facă faţă.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5. CAUZE ALE COMPORTAMENTULUI PERTURBATOR AL ELEVULUI

Louis Cohen şi Lawrence Manion notau cu umor, dar şi cu exasperare, că nici înţelepciunea lui Solomon n-ar putea să dea seamă de cauzele care îi determină pe elevi să aibă un comportament perturbator. Ei subliniau astfel nu atât greutatea de a identifica respectivele cauze (deşi nici acest lucru nu este simplu), cât complexitatea (câteodată greu de controlat) acţiunii lor simultane.

O tipologizare nu foarte precisă a cauzelor comportamentului inadecvat în clasă se poate totuşi elabora, cu o eficienţă destul de semnificativă, mai ales pentru profesorii tineri. În acest sens, citãm mai întâi concluziile unui studiu elaborat de Saunders (21):

1. **Antipatie în raport cu şcoala**; întrucât nu face parte din anticipările lor, şcoala devine irelevantă pentru unii elevi, iar uneori, chiar „agasantă". În astfel de circumstanţe, profesorul nu poate recurge la tradiţia scrisă sau nescrisă a şcolii, la regulile negociate împreună cu clasa etc., deoarece, în cazul elevilor aflaţi în această situaţie, pedepsele decurgând din transgresarea respectivelor tradiţii, norme etc. devin irelevante în plan educativ. În acest caz, profesorul trebuie să rezolve două probleme: mai întâi, creşterea relevanţei, a sensului muncii şcolare, apoi evitarea conflictelor de interes cu elevii în cauză. Relevanţa şcolii pentru reuşita în viaţă (mai ales echivalată cu un standard economic ridicat) pare cu totul pusă sub semnul întrebării astăzi, iar munca profesorului capătă uneori accente sisifice.

Rămâne posibilitatea motivării elevilor prin intermediul unor factori proprii instituţiei şcolare, posibilitate care reclamă multă energie din partea profesorilor şi prin intermediul căreia nu se obţin întotdeauna rezultate semnificative. În acest sens, Kenneth Moore amintea:

– A avea aşteptări maxime în raport cu elevii. Cercetările au relevat că elevii au tendinţa de a fi la înălţimea aşteptărilor profesorului. În acest caz, respectivele aşteptări pot fi utilizate pentru motivarea elevilor. Dacă se aşteaptă şi se solicită cât mai mult de la elevi, adesea se va şi obţine acest lucru.

– A oferi prin exemplul propriu un model pentru comportamentele dorite. Urmând exemplul profesorului, elevii îşi vor schimba propriul comportament. De pildă, acesta poate arăta entuziasm pentru obiectul de studiu pe care îl predă şi pentru lucrul cu elevii. Entuziasmul este molipsitor şi se va transmite şi elevilor.

– A împărtăşi elevilor aşteptările sale; este recomandabil ca profesorul să comunice elevilor scopurile pe care le urmăreşte, mijloacele şi strategia pe care intenţionează să le utilizeze în acest scop, pentru a-i implica atât în procesul de fixare a obiectivelor, cât şi în acela de proiectare a mijloacelor şi a strategiei adecvate. Această implicare determină asumarea de responsabilităţi din partea elevilor şi creşterea semnificativă a întăririlor pozitive, ca urmare a atingerii obiectivelor propuse.

– A stabili o atmosferă pozitivă, de empatie, pentru fiecare elev în parte, dar fără a pierde din vedere centrarea lor pe ceea ce trebuie făcut în clasă.

– A implica elevii în mod activ, utilizând astfel disponibilitatea lor naturală de a face ceva. Profesorul ar trebui să gândească un proces instructiv-educativ viu, care să potenţeze această disponibilitate naturală a elevilor.

– A releva foarte clar că merită să înveţe, că fiecare lecţie transmite ceva foarte important, decisiv pentru viaţa elevilor; altfel, aceştia vor încerca să se sustragă.

– A cultiva încrederea în sine a elevilor. Oricine vrea să se simtă preţuit şi respectat. De aceea, profesorul are sarcina de a planifica în aşa fel activităţile încât fiecare elev să poată face ceva şi să obţină succes. Eşecul repetat determină sustragerea elevului de la activităţi şi pierderea încrederii în sine sau în profesor.

– A utiliza interesele şi cunoştinţele anterioare ale elevilor, plecând de la ceea ce a devenit aproape un truism în educaţie: elevul acordă o atenţie mult mai mare şi se implică mai mult dacă subiectul are o legătură vizibilă cu experienţa şi interesele sale. O astfel de situaţie poate determina şi o atitudine mult mai pozitivă faţă de şcoală şi de profesori.

– A utiliza ideile elevilor, pentru că, în acest caz, interesul şi implicarea lor vor fi mai mari.

– A utiliza curiozitatea naturală a elevilor; în acest sens, profesorul urmează să pună în joc un arsenal variat de tehnici şi mijloace care să scoată lecţiile din anonimat.

– A provoca elevii prin solicitările la care trebuie să răspundă. Temele uşoare devin cu timpul plictisitoare, fapt ce determină fie neimplicarea elevilor, fie deplasarea centrului lor de interes. Problemele pe care le au de rezolvat trebuie să-i provoace, dar să nu-i descurajeze, deoarece, în acest ultim caz, efectul ar fi similar cu acela al temelor uşoare.

– A utiliza întăririle pentru a recompensa comportamentele dezirabile. Nu de puţine ori, comportamentul dezirabil este „uitat", pentru a acorda o atenţie sporită elevilor care creează probleme. Dar a beneficia de atenţia profesorilor este o întărire pozitivă cu valenţe educative semnificative, de care nu întotdeauna profesorul face uz.

– A utiliza instruirea individualizată, adică a realiza o planificare diferenţiată a activităţilor de învăţare, în funcţie de interesele, nevoile şi abilităţile elevilor.

– A utiliza competiţia, întrucât în mod natural elevilor le place să intre în competiţie şi să câştige, să fie cei mai buni. Această modalitate de motivare trebuie utilizată cu grijă, deoarece, dacă în mod repetat aceiaşi elevi pierd competiţia, ea poate deveni contraproductivă din punct de vedere educativ.

– A reduce anxietatea elevilor; elevii neliniştiţi nu se pot centra pe activitatea de învăţare, iar unele presiuni care se exercită asupra lor (utilizarea fără discernământ a competiţiei, teme prea grele sau care necesită un volum de muncă prea mare, lucrări de control lipsite de relevanţă etc.) sunt inutile şi pot fi contraproductive.

Conflictele de interese sunt generate de discrepanţa manifestă dintre sistemul de valori, interese, nevoi ale elevilor şi sistemul pe care îl reprezintă/întruchipează profesorul. Calea cea mai potrivită pentru rezolvarea unui astfel de conflict de interese pare a fi negocierea.

Procedura de negociere cuprinde patru paşi:

a. *Confruntarea poziţiilor* – exprimarea deschisă a sentimentelor de către ambele părţi; sentimentele trebuie orientate către problemele implicate şi nu către persoane.

b. *Definirea conflictului în termeni acceptaţi de ambele părţi* – în acest scop, centrarea trebuie făcută pe comportamente, şi nu pe caracteristicile indivizilor; pe probleme, şi nu pe persoane. De aceea, conflictul trebuie definit ca o problemă de rezolvat şi nu ca o bătălie de câştigat. Constrângerea nu poate da decât rezultate precare şi pe termen scurt.

c. *Stimularea dorinţei de cooperare* – ceea ce va avea ca efect: reducerea suspiciunii şi neîncrederii; mai buna înţelegere a punctului de vedere opus; perceperea în termeni pozitivi a conflictului; acceptarea mai rapidă a înţelegerii cu partea adversă, devenită acum partener de negociere.

d. *Negocierea şi adoptarea unei perspective comune de abordare a conflictului* – aceasta presupune detaşarea de poziţia iniţială şi disponibilitatea de a privi problema şi din punctul de vedere al celuilalt.

2. **Nevoia de recunoaştere socială**, mai ales din partea colegilor. Unii elevi simt nevoia unor întăriri periodice care să le ateste ascendenţa pe care o deţin printre cei de aceeaşi vârstă. Acest lucru se poate realiza cel mai uşor provocând autoritatea profesorului; dacă provocarea nu este acceptată, prin contaminare, orice elev va crede că poate sfida autoritatea profesorului, iar clasa va fi scăpată de sub control.

3. **Izolarea socială** – unii elevi mai labili psihic simt nevoia acută de a fi doriţi şi acceptaţi de către colegii lor; pentru că se integrează mai greu, de obicei sunt marginalizaţi, ceea ce le provoacă un mimetism exagerat în raport cu comportamentul grupului; în dorinţa de a fi ca membrii grupului, vor exagera, provocând dificultăţi de control profesorului.

4. **Comportamentul impulsiv** – este caracteristic acelor elevi care par incapabili să anticipeze consecinţele actelor lor. Lipsiţi de o socializare adecvată, incapabili să-şi reprime pornirea de a provoca, aceşti elevi pot constitui o problemă dificilă pentru profesor.

La concluziile lui Saunders le putem adăuga şi pe acelea ale lui W. Gnagey (23):

5. **Ignorarea regulilor** – ceea ce nu presupune neapărat ignorarea lor cu bună ştiinţă. Instituirea unui sistem de reguli cere timp şi, oricum, întotdeauna va funcţiona un sistem formal (mai strict) şi unul actual (mai lejer). Regulile actuale (cele care funcţionează de fapt) se instituie de multe ori prin „presiunile" pe care elevii le fac asupra profesorului, pentru a vedea în ce măsură acesta renunţă la sistemul formal.

6. **Conflicte între sistemele opuse de reguli** – acestea apar atunci când un elev posedă seturi opuse de reguli, deoarece unul poate permite ceea ce altul interzice. De obicei, un elev posedă un set de reguli pentru şcoală, unul pentru acasă şi unul pentru grupul de prieteni din care face parte. Invariabil, setul de reguli mai lejer este cel de acasă. Ciocnirea dintre aceste ierarhii diferite poate genera comportamente deviante, dacă profesorul nu observă la timp acest lucru şi nu ia măsurile adecvate.

7. **Transferul afectiv** – cum aminteam, un comportament nepotrivit în clasă poate fi acceptabil acasă sau cu prietenii. Pe lângă transferul de comportamente, elevii pot opera şi un transfer afectiv; astfel, antipatia resimţită faţă de tatăl său, de pildă, poate acţiona prin transfer asupra profesorului şi, prin intermediul lui, asupra şcolii în general. Transferul afectiv – cu efecte negative în comportament – se produce mai ales atunci când apar probleme în familie: divorţ, separarea părinţilor etc.

Dintre factorii proprii mediului familial care induc un comportament perturbator în clasă, J. Thurston, J. Feldhusen şi J. Benning amintesc (24):

– regulile tatălui sunt prea lejere, prea stricte sau lipsite de coerenţă;

– supravegherea pe care mama o exercită este în cel mai bun caz corectă, dar poate fi şi total inadecvată;

– părinţii manifestă indiferenţă, uneori chiar ostilitate faţă de copii;

– membrii familiei sunt angrenaţi în medii socio-profesionale diferite şi au prea puţine lucruri în comun;

– părinţii nu vorbesc despre copii şi despre problemele lor;

– relaţiile soţ-soţie sunt lipsite de căldură, ori nu sunt relaţii de egalitate;

– dezaprobările părinţilor sunt mult mai numeroase decât încurajările;

– mamele nu sunt fericite în mediul în care trăiesc;

– când copiii greşesc, sunt pedepsiţi; în aceste perioade, autocontrolul este mai dificil;

– pentru a-şi masca dezinteresul, părinţii preferă să creadă că influenţa hotărâtoare asupra copiilor lor o au colegii/prietenii;

– timpul liber al părinţilor este lipsit de semnificaţii pozitive.

Deşi aceşti factori sunt valabili în SUA (unde a avut loc cercetarea), credem că sunt semnificativi şi pentru situaţia din România.

8. Credem că am putea adăuga aici încă o cauză, aceea a **agresivităţii umane înnăscute**, chiar dacă destui reprezentanţi ai domeniului ştiinţelor socio-umane neagă încă existenţa ei. Se preferă ipoteza rolului hotărâtor al mediului social în provocarea şi potenţarea agresivităţii umane, deoarece adepţii acestei teorii mizează pe educaţie, dar nu şi în competiţie cu fondul genetic al individului. Irenaus Eibl-Eibesfeldt consideră că a recunoaşte inerenţa agresivităţii umane în raport cu individul nu înseamnă şi a accepta ineducabilitatea acesteia. Pe de altă parte, aspecte ale agresivităţii se resimt în multe dintre cauzele unui comportament indezirabil, aşa cum au fost ele amintite mai înainte. Dăm în continuare un citat mai lung din lucrarea *Agresivitatea umană*: „Spectrul agresivităţii umane este larg. Omul îşi poate orienta agresivitatea în mod direct împotriva unui congener, lovindu-l, jignindu-l verbal sau ironizându-l. Agresivitatea umană poate acţiona de asemenea indirect, atunci când adversarul este vorbit de rău sau i se întinde o cursă. Agresivitatea se poate manifesta şi prin refuzul contactului social, al ajutorului sau discuţiei, de pildă. Agresivitatea poate fi îndreptată împotriva unui individ sau unui grup, atât în conflictul ideologic, cât şi în cel armat. Tuturor acestor forme le este comun faptul că, cu ajutorul lor, se exercită asupra unui congener sau asupra unui grup de congeneri o presiune care conduce în cele din urmă la îndepărtarea sau la supunerea acestora faţă de cei cu rang înalt sau faţă de norma grupului." (25, pg. 108)

9. **Anxietatea** – poate genera comportamente inadecvate, ca o formă de apărare împotriva unor elemente ale mediului educaţional: examinări, vorbitul în faţa clasei, faptul a fi judecat în faţa colegilor etc.

10. **Modul de manifestare a profesorului** – de multe ori, poate crea probleme de disciplină, în loc să le rezolve; iată câteva atitudini inadecvate:

– de asuprire a elevilor, plecând de la premisa că ordinea este alfa şi omega în educaţie;
– de ignorare dispreţuitoare a elevilor;
– de evaluare a elevilor în termeni constant negativi şi depreciativi.

Reacţia elevilor la asemenea atitudini poate lua forme extreme: furie, vandalism, bătăi etc.

Pentru profesorii britanici – aşa cum reiese dintr-un studiu al lui R. Dierenfield (26) – principalele cauze ale comportamentului perturbator al elevilor sunt:

– mediu familial dezechilibrat;
– presiunea colegilor;
– lipsa de interes pentru o anumită disciplină de studiu;
– dezinteres pentru şcoală în general;
– instabilitatea psihică/emoţională a elevilor;
– lipsa abilităţii de a lucra în clasă;
– revolta împotriva autorităţii adultului;
– lipsa de apreciere pentru propria persoană;
– lipsa de afecţiune pentru profesor;
– utilizarea drogurilor.

Pentru contracararea acestor cauze, profesorii britanici au recomandat:

– profesorul trebuie să posede o personalitate pozitivă;
– metode de predare eficace;
– stabilirea şi menţinerea unor standarde comportamentale coerente;
– sprijinul directorului pentru măsurile disciplinare luate de către profesor;
– aplicarea consecventă a standardelor de comportament la toţi elevii;
– sprijinirea şcolii de către părinţi;
– „tratarea" cauzelor comportamentelor inadecvate;
– influenţa pozitivă a directorului;
– măsuri stricte de respectare a disciplinei luate de către profesor.

6. PROBLEME MINORE DE COMPORTAMENT – MODALITĂȚI DE REZOLVARE

Inerența unor factori care determină comportamente indezirabile la elevi impune prezența unui mecanism managerial în doi timpi: *prevenirea* (ca proces continuu) și *soluționarea* pe diverse căi a conflictului care n-a putut fi prevenit. Acest mecanism se numește *disciplină* și nu implică neapărat (și nu de fiecare dată) pedeapsa. Kenneth Moore scria: „În vreme ce pedeapsa este reacția la un comportament indezirabil, disciplina este preocupată de prevenirea comportamentului indezirabil, ca și de reacția de răspuns declanșată de comportamentul respectiv. De aceea, disciplina se preocupă de ceea ce face profesorul pentru a preveni problemele de comportament, dar și cu ceea ce va face acesta dacă apar asemenea probleme." (12, pg. 252)

În educație, există o axiomă care susține că este mult mai ușor să prevenim un conflict decât să-l dezamorsăm ulterior. De aceea, se acordă o mare atenție tehnicilor de prevenire a situațiilor conflictuale în sala de clasă. Kenneth Moore sistematizează mai multe astfel de tehnici, pe care le redăm în continuare:

– **Modelul Canter:** Autorii acestui model sfătuiesc profesorii să se manifeste pozitiv. Un profesor pozitiv este acela care le comunică elevilor clar și ferm nevoile și cerințele sale, care dă curs unor acțiuni adecvate, care le răspunde elevilor, astfel încât ajunge să maximizeze acordul cu ei, și care nu încalcă în nici un fel interesele cele mai înalte ale acestora. Scopul modelului Canter este de a-i ajuta pe profesori să-și asume responsabilități în sala de clasă și de a-i învăța să fie calmi, deși energici, cu elevii. Încă de la începutul anului școlar, profesorii pozitivi manifestă intoleranță față de comportamentul indezirabil și nu acceptă scuze de genul: probleme emoționale, mediu defavorizant acasă, slăbiciuni ereditare, necazuri personale; ei stabilesc reguli de comportament, dar și consecințe, atât pentru comportamente adecvate, cât și pentru cele indezirabile. Elevii care respectă regulile primesc semnale pozitive de genul: recompense morale (chiar materiale), mai mult timp liber, anumite privilegii (își aleg singuri locul în sala de clasă, pot lucra în laborator după ore, pot împrumuta cărți din biblioteca profesorului etc.); elevii care nu respectă regulile primesc semnale negative de genul: nu sunt lăsați să iasă în recreație, sunt ținuți la școală după orele de program, sunt convocați să discute cu directorul etc. Regulile și consecințele respectării/nerespectării lor sunt comunicate elevilor (cel mai bine ar fi să fie negociate cu ei) și părinților încă de la începerea anului școlar.

Profesorii pozitivi cer de la elevi un comportament decent și responsabil. Ei pleacă de la premisa că elevii se pot comporta astfel dacă vor. Comportamentul adecvat este o problemă de alegere. Profesorii pozitivi fac promisiuni, nu recurg la amenințări; adică nu amenință pentru a întări regulile, ci dau curs consecințelor nerespectării lor; ei sunt consecvenți și acționează coerent.

– **Modelul Glasser:** recomandă *terapia realităţii* ca mijloc de a institui disciplina. Terapia realităţii este actul orientării elevului către realitate, adică al sprijinirii în procesul devenirii lui ca individ responsabil, capabil de a-şi satisface nevoile în lumea reală. Glasser crede că elevii sunt fiinţe raţionale care îşi pot controla comportamentul, dacă doresc. Mai degrabă ei trebuie să fie sprijiniţi în a face ceea ce este bine, decât să fie lăsaţi să facă alegeri proaste; adică, elevii trebuie orientaţi pentru a deveni responsabili şi capabili să-şi satisfacă interesele în lumea reală. Este treaba profesorului să furnizeze asistenţă astfel încât elevii să facă alegeri bune. Regulile sunt esenţiale pentru Glasser şi ele trebuie întărite. Consecinţele logice ar trebui să urmeze imediat comportamentului elevului, fără a se accepta scuze pentru un comportament indezirabil. Factorii justificativi (mediu familial dezorganizat, educaţie neglijată din partea părinţilor etc.) nu transformă comportamentul indezirabil într-unul acceptabil. Responsabilitatea elevului trebuie subliniată în mod continuu, iar elevii trebuie obligaţi să ia cunoştinţă de propriul comportament şi să emită judecăţi de valoare în ceea ce îi priveşte.

Glasser pune în evidenţă şi rolul întâlnirilor tuturor membrilor unei clase în abordarea sau chiar în rezolvarea problemelor. Elevii stau într-un cerc strâns şi discută problemele, caută soluţii. Rolul profesorului este de a sta oarecum retras şi de a evita să formuleze opinii. Regulile clasei, ca şi consecinţele lor, trebuie discutate la aceste întâlniri, astfel încât toţi elevii să fie în cunoştinţă de cauză. Regulile ar trebui să fie flexibile şi deschise, pentru a se adecva unor situaţii dinamice.

– **Modelul Kounin:** pune accentul pe efectul de undă şi pe managementul de grup. El vizează mai mult decât prevenirea apariţiei unor situaţii conflictuale. Kounin a descoperit că, atunci când profesorul sancţionează comportamentul indezirabil al unui elev, acest fapt are adesea repercusiuni asupra comportamentului celorlalţi elevi. Acest fapt este cunoscut sub numele de *efect de undă* (ne vom ocupa mai pe larg de acest efect mai târziu). Când un comportament indezirabil se produce în sala de clasă (şi se va produce), se pot preveni apariţiile lui ulterioare prin declanşarea efectului de undă. Profesorul trebuie să identifice elevul respectiv, să releve ceea ce este inacceptabil în comportamentul său, ca şi elementele unui comportament dezirabil din partea sa.

Kounin a descoperit că fermitatea şi claritatea sunt ingrediente importante în utilizarea efectului de undă. Pedepsele fizice ar trebui evitate, deoarece acestea induc un sentiment de teamă celorlalţi elevi şi pot avea efecte incontrolabile. Kounin a subliniat şi rolul atenţiei distributive în prevenirea situaţiilor conflictuale, adică al acelei abilităţi din partea profesorului care îi permite să observe ceea ce se întâmplă în toate colţurile sălii de clasă, în orice moment. Astfel, acesta poate reacţiona rapid şi pertinent la problemele care apar. Importantă este şi utilizarea unui management judicios al deplasărilor în sala de clasă, dar şi a centrării intenţiilor profesorului pe grup, ca factor de descurajare a comportamentului indezirabil. Profesorii ar trebui să fie conştienţi că tranziţia de la un moment al lecţiei la altul trebuie să se facă rapid şi fără sincope. O altă exigenţă vizează menţinerea elevilor centraţi pe lecţia aflată în desfăşurare, fapt ce se poate verifica uşor, cerând unor elevi, aleşi la întâmplare, să răspundă unor întrebări ivite în procesul predării.

– **Modelul modificărilor de comportament:** se bazează pe ideile lui B. F. Skinner, care pleacă de la supoziţia că majoritatea comportamentelor sunt învăţate, că învăţarea este controlată într-o măsură semnificativă de mediu şi că acele comportamente care sunt întărite prin recompense au tendinţa de a se manifesta din nou.

Premisa fundamentală este aceea că modificările de comportament se datorează consecinţelor pe care le au, pozitive sau negative. În cadrul acestui model, întărirea este utilizată în mod sistematic pentru a schimba acele aspecte indezirabile din comportamentul elevilor;

elevilor care au un comportament adecvat li se oferă recompense: laude, premii, distincţii, cărţi, chiar dulciuri etc.; elevii cu un comportament indezirabil trebuie, într-o primă fază, ignoraţi, apoi, dacă situaţia se înrăutăţeşte, urmează să fie pedepsiţi. Un sistem de întăriri este cât se poate de complex; de pildă, un astfel de sistem este *sistemul de întăriri simbolice*. În cadrul lui, elevii câştigă simboluri, atât pentru efortul academic, cât şi pentru comportamentul în sala de clasă; simbolurile pot fi: puncte, cioburi colorate, cartoane de diferite culori, bani de jucărie etc. Periodic, elevilor li se dă posibilitatea să schimbe simbolurile acumulate pe anumite activităţi pe care le doresc (excursii, de pildă) sau alte forme de recompensă.

– **Modelul consecinţelor logice** : a fost iniţiat de Rudolf Dreikurs. Scopul lui este dezvoltarea autodisciplinei elevului. Dreikurs subliniază că elevii trebuie să fie învăţaţi că sunt responsabili de modul în care se comportă. Regulile clasei şi consecinţele logice ale încălcării lor sunt dezvoltate cât mai democratic cu putinţă. Consecinţele logice constituie acele experienţe organizate de către profesor pentru a le arăta elevilor cum stau lucrurile dincolo de zidurile şcolii; de pildă, dacă un elev face murdărie în clasă, cineva trebuie să cureţe; dacă un elev nu şi-a terminat tema pentru acasă, o poate face în recreaţie sau după ore. Punerea în practică a consecinţelor logice ale comportamentelor elevilor îi învaţă pe aceştia să evalueze situaţii, să înveţe din experienţă şi să facă alegeri responsabile. Mai departe, Dreikurs sugerează că elevii vor să aparţină unor grupuri, cercuri etc. şi să câştige acceptarea membrilor grupului respectiv; de aceea, comportamentul lor este orientat către atingerea acestui obiectiv, de multe ori elevii comportându-se nepotrivit deoarece cred că aceasta este calea pentru a obţine acceptarea pe care o doresc. Dreikurs numeşte acest tip de credinţe *scopuri greşite*. Iată câteva exemple de scopuri greşite: captarea atenţiei profesorului, căutarea puterii, dorinţa de a fi lăsat în pace.

Cheia corectării comportamentului indezirabil stă în identificarea scopului greşit şi în străduinţa de a-l face pe elev să înţeleagă că este vorba despre o problemă de comportament.

Elevul este informat asupra consecinţelor logice ale comportamentului său şi este sfătuit să-şi asume o conduită adecvată (amintim aici că în această serie se înscrie şi modelul elaborat de Gordon, pe care l-am prezentat la pag. 27)

Cum, în ciuda utilizării unor strategii de prevenire, apariţia conflictelor este inevitabilă, să abordăm acum câteva aspecte legate de problemele de comportament. Să menţionăm că nu există strategii sigure de rezolvare a conflictelor, totuşi, în confruntarea din sala de clasă, în concepţia lui Timothy Blair, profesorul poate beneficia de câteva atuuri dacă: îşi păstrează cumpătul, evită răspunsurile negative extreme, reacţionează rapid şi nu se sfieşte să ceară ajutor colegilor.

Cele mai frecvente probleme de comportament într-o clasă sunt cele minore: lipsa de atenţie şi de concentrare, distragerea de la subiectul lecţiei, comiterea de pozne etc. Confruntat cu astfel de probleme minore, profesorul trebuie să găsească modalităţi rapide de rezolvare, pentru a împiedica răspândirea şi acutizarea lor, pe cât posibil *fără întreruperea fluxului lecţiei* şi *fără perturbarea celorlalţi*.

Cea mai bună soluţie pare a fi – în concepţia lui Good si Brophy (27) – observarea atentă atât a clasei, ca întreg, cât şi a fiecărui elev în parte. Elevii trebuie „să simtă" privirea atentă, scrutătoare a profesorului, fără ca prezenţa acestuia să inspire obedienţă sau teamă.

Pentru G. Brown (28), principalele repere ce trebuie avute în vedere atunci când un profesor ţine sub observaţie o clasă sunt:

– Poziţia elevilor – sunt orientaţi către subiectul lecţiei sau par distraşi de alte lucruri?

– Orientarea capului – elevii au privirile aţintite asupra a ceea ce constituie subiectul lecţiei sau privesc în altă parte?

– Expresia feţei – elevii par adormiţi, cu gândul aiurea sau, dimpotrivă, implicaţi şi interesaţi?

– Activitatea elevilor – este legată de subiectul lecţiei sau de probleme exterioare acestuia? Discuţiile cu colegii se referă la subiectul lecţiei sau la evenimente exterioare acestuia?

– Răspunsurile elevilor – dacă sunt întrebaţi, elevii dau răspunsuri adecvate sau fără nici o legătură cu subiectul lecţiei?

În urma unor observaţii sistematice, Brown (28) a stabilit şi un fel de portret robot al unei clase atente, centrată pe tema aflată în discuţie: elevii stau cu capul uşor aplecat înainte, cu ochii larg deschişi, iar câţiva doritori să spună ceva au mâinile ridicate, pentru a fi solicitaţi

Ţinând sub un control dinamic clasa, profesorul este în poziţia de a rezolva rapid, încă din stadiul incipient, încercările de perturbare a lecţiei; ştiindu-se atent supravegheaţi, elevii nu vor încerca să profite nici de acele împrejurări în care profesorul nu-i poate privi: când scrie la tablă, când stă la catedră sau la pian, când se ocupă de un elev sau de un grup de elevi.

Analizând intervenţiile profesorilor, Good şi Brophy (27) au ajuns la concluzia că, de multe ori, acestea produc perturbări mai mari decât cele pe care şi-au propus să le elimine. De aceea, ei recomandă o combinaţie între ignorarea comportamentului nedorit şi aprobarea/recompensarea comportamentului dezirabil. Această strategie nu se dovedeşte întotdeauna eficientă, mai ales în cazul profesorilor tineri. Dacă acestora le scapă o problemă minoră de disciplină, elevii vor considera scăparea respectivă drept un semn de slăbiciune (sau de incompetenţă) şi vor încerca să profite, arogându-şi noi drepturi.

Există mai multe tehnici disponibile la care profesorul poate apela în cazul unor greşeli minore, dar repetate de comportament, mai ales când acestea ameninţă să fragmenteze lecţia sau să se răspândească la alţi elevi; dintre acestea, Louis Cohen şi Lawrence Manion amintesc:

a. Contactul din priviri – una dintre cele mai eficiente modalităţi de a opri „infracţiunile" minore este să priviţi pur şi simplu către cel în cauză şi să stabiliţi contactul din priviri cu el. O privire rece, fixă are propria sa elocvenţă şi poate determina recentrarea atenţiei elevului asupra temei lecţiei.

b. Contactul prin intermediul gesturilor – o tehnică eficientă în situaţii care implică grupuri mici de elevi este utilizarea contactului prin gesturi. Un elev neastâmpărat poate fi uşor potolit atingându-l uşor fie pe cap, fie pe umăr, sau printr-un gest semnificativ.

c. Deplasarea către elevul neastâmpărat – este suficientă apropierea de elevul vinovat pentru ca acesta (mai ales în cazul elevilor mai mari) să se concentreze din nou asupra lecţiei.

d. Alte mijloace nonverbale – încruntarea, ridicarea sprâncenelor, ameninţarea cu degetul, legănarea capului a dezaprobare. Natura nonverbală a acestor intervenţii asigură profesorului posibilitatea de a elimina problemele minore de comportament fără a întrerupe lecţia şi fără a distrage atenţia celorlalţi elevi.

e. Invitaţia la răspuns – este un alt mijloc eficient de a redirecţiona atenţia elevului asupra lecţiei. Întrebarea ar trebui pusă în aşa fel încât centrarea atenţiei să se facă pe temă şi nu pe profesor. De pildă: „Ce ai face tu într-o astfel de situaţie?" este o manieră preferabilă de a pune o întrebare, în locul sintagmei atât de des uzitate: „Ce am spus eu adineauri, George?"

7. COMPORTAMENTUL PERTURBATOR – MODALITĂȚI DE INTERVENȚIE ALE PROFESORULUI

Poate este cazul să reamintim că nu există tehnici infailibile de management și control al clasei. Strategiile și procedeele sugerate deja – ca și cele care vor urma – sunt mai degrabă rezultatul generalizat al unor investigații empirice de durată decât soluții certe, fundamentate pe legi științifice. Asimilarea lor va contribui la introducerea profesorilor tineri în lumea codurilor și ritualurilor specifice meseriei, cu avantajele și dezavantajele de rigoare.

Managementul și controlul clasei vizează nu numai problemele minore care pot apărea într-o clasă, ci și – cu precauțiunile deja amintite – problemele serioase de comportament și disciplină. Pentru rezolvarea acestora sugerăm:

– **Intervenția directă** – ocupându-se de această modalitate, Good și Brophy (27) au subliniat că ea poate îmbrăca două forme. Potrivit primei forme, profesorul poate cere imperativ încetarea comportamentului perturbator, indicând apoi comportamentul dezirabil în situația dată. O astfel de intervenție trebuie să fie scurtă, directă și la obiect și ar putea cuprinde: numele elevului, identificarea comportamentului indezirabil, sugerarea comportamentului alternativ. A doua formă constă în reamintirea sistemului de reguli existent (mai ales dacă acesta a fost negociat cu elevii) și a comportamentului ce se așteaptă din partea lor. Dacă s-a ivit o situație neașteptată, ea poate oferi prilejul unor revizuiri ale regulilor existente, ca și a standardelor care definesc ceea ce se numește un comportament dezirabil.

– **Admonestarea elevilor care creează probleme de disciplină** – această modalitate a fost cercetată cu precădere de către: R. Kass, K. Kaufman, K. O'Leary și R. Drabman (29). Studiul lor a vizat efectul admonestării cu voce tare în fața clasei sau al admonestării între patru ochi a elevilor cu comportamentul indezirabil. Pe scurt, din cinci clase cu probleme serioase și frecvente de disciplină au fost selectați câte doi elevi. În prima fază a experimentului, aproape toate admonestările s-au făcut cu voce tare în fața clasei. În faza a doua, profesorii au utilizat doar admonestarea între patru ochi. Utilizându-se admonestările între patru ochi, frecvența problemelor de disciplină s-a redus semnificativ.

– **Tehnicile interviului** – ocupându-se de această modalitate, Saunders (21) a schițat două forme de interviu:

a. *Interviul investigativ* – este o strategie utilă în cazul unor forme mai serioase de comportament indezirabil și poate fi folosit atunci când sunt implicați unul sau mai mulți elevi. Interviul investigativ ar trebui să vizeze numai elevul/elevii implicați în incident și – acolo unde este posibil – să se desfășoare după ce s-au mai liniștit puțin lucrurile. Se încearcă astfel reducerea la minimum a efectelor și a posibilităților de extindere a incidentului. Dacă sunt implicați mai mulți elevi, ar trebui să i se permită fiecăruia să-și prezinte propria versiune asupra a ceea ce s-a întâmplat, profesorul trebuind să intervină doar pentru clarificarea faptelor și pentru a discerne între fapte și opinii; ar trebui apoi soluționate

discrepanţele dintre diferitele versiuni, pentru a se obţine una finală, acceptabilă şi acceptată de către toţi elevii implicaţi.

Saunders (21) avertizează asupra mecanismelor psihologice de apărare pe care teama le poate declanşa la elevi, mecanisme care vor distorsiona imaginea lor asupra faptelor; aceste mecanisme sunt: *negarea*, *proiecţia*, *raţionalizarea*. Acolo unde este posibil, aceste mecanisme ar trebui să fie puse în lumină şi să se discute cu cei în cauză despre efectele lor. Iată câteva repere de urmărit în timpul unui interviu investigativ:

– nu vă implicaţi emoţional;
– dacă este posibil, excludeţi de la discuţii elevii care nu sunt implicaţi în incident;
– fiecare elev implicat trebuie să expună versiunea proprie asupra celor întâmplate;
– încercaţi să clarificaţi faptele şi să eliminaţi opiniile;
– încercaţi să descoperiţi funcţionarea mecanismelor de apărare;
– dacă este posibil, discutaţi cu elevii în cauză despre prezenţa mecanismelor de apărare;
– atenţie la acţiunile dumneavoastră; ele servesc drept model pentru elevi.

Un interviu investigativ cunoaşte mai multe finalizări: impresionarea elevilor, pedepsirea celor vinovaţi, trimiterea acestora la o instanţă superioară (directorul, de pildă).

b. *Interviul bazat pe relaţii de încredere* – se referă la cazul când în „culpă" se află un singur elev, care a dobândit încrederea profesorului şi care pare a fi dispus să recunoască greşelile pe care le-a comis. Reperele unui astfel de interviu sunt:

– discutaţi între patru ochi cu elevul;
– nu recurgeţi la intimidări mai mult sau mai puţin voalate;
– valorificaţi bunele relaţii cu elevul, anterioare incidentului aflat în discuţie;
– subliniaţi nevoia de sinceritate;
– subliniaţi posibilele consecinţe ale comportamentului său, dar fără a face referire la o posibilă pedeapsă;
– abordaţi problema conduitei viitoare a elevului.

8. REGULILE ȘI ROSTUL LOR ÎN MANAGEMENTUL CLASEI

Un management eficient al situațiilor școlare presupune prezența regulilor. În acest sens, Kenneth Moore scria: „Elevii au nevoie și vor reguli. Ei vor să știe ce se așteaptă de la ei și de ce. Profesorii care încearcă să evite fixarea unor reguli și a unei structuri vor descoperi adesea că rezultatul este haosul, mai ales când se ocupă de copiii mici." (12, pg. 271)

Regulile pot fi impuse de către profesor sau pot fi negociate cu elevii; ele pot funcționa în favoarea profesorului sau îi pot submina autoritatea, obligându-l să recurgă la acte care țin de sfera puterii. Ansamblul regulilor dominante dintr-o clasă caracterizează, în același timp, ceea ce profesorul consideră ca fiind un comportament dezirabil, dar și corelativul negativ al acestuia, comportamentul indezirabil.

Cercetările de teren demonstrează că un număr prea mare de reguli atestă o situație anomică, explozivă, uneori generată tocmai de numărul exagerat de mare al acestora (avem în vedere mai ales regulile cu un caracter punitiv). Concluziile ar fi următoarele:

– numărul măsurilor disciplinare trebuie să fie minim;

– un număr prea mare de reguli produce frecvent efecte contrare celor scontate;

– regulile în sine nu induc o influență definitorie în clasă; de aceea, în administrarea unei situații tensionate, ele trebuie să intre în rezonanță cu alți factori ai situației respective.

Regulile care guvernează situația „normală" dintr-o sală de clasă trebuie să satisfacă următoarele criterii: *relevanța, proprietatea de a fi semnificative, pozitivitatea.* Pentru a fi relevante, regulile trebuie să evite extremele: să nu fie nici atât de generale încât să nu se potrivească nici unei situații reale, dar nici atât de specifice încât fiecare lecție nouă să reclame alte reguli. Relevanța presupune o anumită ierarhie a regulilor, prezența unei *compatibilități* între acestea, precum și o *relativă flexibilitate* în interiorul ierarhiei respective.

Elevii acceptă mai ușor regulile *al căror sens este transparent.* Transparența se obține fie prin negocierea regulii aflate în discuție, subliniindu-i-se astfel necesitatea, fie prin clarificarea faptului că ea este impusă chiar de îndeplinirea unei anumite sarcini școlare (cu alte cuvinte, este impusă de situație). Chiar în situația în care regulile țin de o instanță superioară, oarecum abstractă pentru elevi (Ministerul Educației Naționale, inspectorat școlar, direcțiunea școlii), se impune clarificarea acelor factori care au condus la apariția regulii. Sloganul „regulile nu se discută" atestă incompetență din partea profesorului și poate genera efecte neplăcute în controlul situațiilor școlare. O formulare pozitivă a regulii oferă o țintă de atins și este preferabilă unei formulări negative, care implică ceva de evitat. Este mai eficient să spuneți „lucrați în liniște" decât „să nu vă mai aud că vorbiți".

David Hargreaves (30) sugerează că profesorul ar trebui să negocieze lista sa de reguli încă în cursul primelor întâlniri cu elevii. Acestea pot acoperi mai multe domenii: intrarea în clasă, mișcarea în timpul orei de clasă, modalitățile de adresare, când se vorbește și când se tace în sala de clasă, cine se ocupă cu distribuirea materialelor și a echipamentelor atunci când este nevoie de acestea etc.

Instituirea unui sistem de reguli necesită timp, deoarece multe dintre ele devin evidente pentru elevi în urma producerii unor incidente. În astfel de situaţii, profesorul trebuie să dovedească autoritatea de a impune şi de a întări regula respectivă. Nu trebuie fixate reguli care nu pot fi impuse sau care nu pot fi respectate, deoarece aceasta are implicaţii negative atât în ceea ce priveşte autoritatea profesorului, cât şi, mult mai grav, în ceea ce priveşte ideea de ordine şi de coerenţă.

Negocierea regulilor presupune în mod explicit şi negocierea unor pedepse pentru încălcarea lor; nu este recomandabil ca eventualele pedepse pentru nerespectarea unor reguli să fie hotărâte după producerea incidentului. În acelaşi timp, Kenneth Moore subliniază că este mult mai eficientă o ierarhizare a pedepselor, în funcţie de gravitate şi de circumstanţe; de pildă: „Prima infracţiune: numele elevului este scris pe tablă. A doua infracţiune: elevul nu este lăsat să iasă afară în recreaţie. A treia infracţiune: discuţie cu profesorul după ore. A patra infracţiune: discuţie cu directorul. A cincea infracţiune: chemarea părinţilor la şcoală pentru discuţii." (12, pg. 272)

Regulilor formale li se adaugă adesea ceea ce M. Denscombe (31) numea „unele reguli suplimentare, a căror natură este informală". Ele sunt mai specifice, operează într-o clasă anume, în anumite perioade de timp, la anumiţi profesori. De pildă, nota Denscombe (31), regulile cu privire la cantitatea de zgomot permisă vor depinde de tipul lecţiei, de profesor, de faza lecţiei, de ziua, de ora din zi, de săptămâna şi trimestrul în care se desfăşoară lecţia. Aceste reguli pot fi modificate, suspendate sau renegociate în funcţie de circumstanţe.

În rezumat, un bun management al clasei implică stabilirea de reguli clare acolo unde este nevoie, evitarea celor inutile, eliminarea – pe cât posibil – a celor punitive, revizuirea lor periodică, schimbarea sau eliminarea lor, atunci când este cazul.

Să mai amintim că, pe lângă scopul lor pragmatic, imediat, de a face controlabilă o situaţie şcolară dată, negocierea şi asumarea regulilor vizează o finalitate pe termen lung: formarea unor mentalităţi şi atitudini democratice, în raport cu norma şi cu exigenţele acesteia.

9. STRATEGII ȘI TEHNICI DE REZOLVARE A SITUAȚIILOR CONFLICTUALE ÎN SALA DE CLASĂ

Astăzi, sala de clasă trebuie abordată și ca un spațiu de confruntare, unde nu întotdeauna profesorul beneficiază de o poziție privilegiată. De multe ori sursele confruntării se află în exterior (frustrări sociale, probleme familiale etc.), dar acest lucru nu înseamnă că profesorul le poate ignora.

Considerăm că dimensiunea terapeutică a rolului social al profesorului se impune în prezent cu tot mai multă pregnanță. Pentru a face față noilor condiții, profesorul poate recurge – după cum nota Saunders (21) – la trei tipuri de strategii: strategii de evitare, strategii de diminuare și strategii de confruntare;

a. **Strategii de evitare** – acestea includ: cultivarea unei toleranțe largi din partea profesorului, simularea bolii, plasarea conflictului în registrul glumei. Dacă a dovedit constant toleranță, un profesor aflat în dificultate poate ignora momentan criza creată în sala de clasă fără a-și pierde credibilitatea. Sub masca bolii, profesorul poate evita implicarea într-un conflict pe care simte că nu va fi în stare să-l stăpânească, fără ca acest lucru să-i compromită autoritatea în viitor. Același rost îl are și utilizarea registrului glumei.

Deși aceste strategii pot părea exotice profesorilor din țara noastră, ele fac parte din arsenalul curent al profesorilor din Occident, impuse fiind de variabilele tot mai numeroase care pot influența un conflict din sala de clasă. Saunders subliniază fără echivoc și „precaritatea" acestor strategii: „Strategiile de evitare pot să aibă o anume valoare de supraviețuire, dar ele nu rezolvă mare lucru, atâta timp cât profesorul nu câștigă nici o satisfacție profesională iar conflictul nu este rezolvat."(21)

b. **Strategii de diminuare** – acestea includ: acțiuni de amânare, răspunsuri tangențiale, evitarea, apeluri la generalizare.

Acțiunile de amânare, așa cum sugerează chiar numele, implică amânarea unor decizii, pentru a evita precipitarea unei crize sau pentru că profesorul nu este sigur de urmările imediate ale deciziilor pe care urmează să le ia.

Răspunsurile tangențiale sunt acelea care vizează problemele periferice, ignorând deliberat sursele principale de conflict.

Profesorul recurge la evitare când este invitat să ia poziție într-un conflict, deoarece știe dinainte că, orice poziție ar adopta, aceasta ar duce la escaladarea conflictului.

Apelul la generalizare este utilizat când profesorul vrea să descurajeze o solicitare imperioasă din partea unui elev; el trebuie să-i demonstreze elevului că, venită din partea lui, cererea este rezonabilă, dar venită și din partea altor colegi, ea își pierde acest caracter, devenind nerezonabilă. Saunders (21) notează că și acest tip de strategii este nesatisfăcător, pentru că nu rezolvă situația conflictuală.

c. **Strategii de confruntare** – acestea includ: strategii de putere și strategii de negociere.

Un profesor recurge la strategii de putere când aplică metoda *divide et impera* (efectul ar fi fragmentarea situaţiei conflictuale sau a masivităţii grupului de elevi angajaţi în conflict); când recurge la procedee axate pe principiul pseudoputerii, adică proferând ameninţări pe care ştie că nu le va traduce în practică; de fiecare dată când manipulează recompense, dar şi când face apel la tradiţia şcolii – „Nu aşa se procedează în şcoala noastră".

Strategiile de negociere se pot aplica doar când deznodământul situaţiei conflictuale nu pare a fi iminent, iar „actorii" par dispuşi să accepte o soluţie raţională. În acest sens, Saunders (21) aminteşte trei procedee: compromisul, apelul la afiliere şi pseudocompromisul.

Compromisul reclamă o atenţie sporită din partea profesorului, deoarece poate constitui un precedent la care elevii pot recurge ulterior.

Apelul la afiliere nu se poate produce decât dacă există deja un sistem curent şi acceptat de permisivităţi şi interdicţii care să le permită elevilor „neutri" să se desolidarizeze de „turbulenţi" fără ca acest lucru să afecteze relaţiile lor ulterioare. De aceea profesorul trebuie să recurgă doar în ultimă instanţă şi numai dacă are siguranţa respectivului sistem de permisivităţi şi interdicţii.

Pseudocompromisul ridică probleme ulterioare detensionării situaţiei, legate de posibila stare de frustrare pe care o poate resimţi elevul, dacă nu a înţeles între timp că pretenţiile lui sunt absurde sau exagerate.

În acelaşi context cu Saunders, C. Watkins şi P. Wagner (32) sugerează câteva exigenţe a căror respectare poate contribui la detensionarea unei situaţii conflictuale:

– evitaţi confruntarea cu elevii în faţa clasei, deoarece poziţia lor poate câştiga noi aderenţi;

– întrebaţi elevul dacă disputa este atât de importantă pentru el încât să merite o asemenea escaladare;

– evitaţi ameninţările de orice fel, mai ales acelea care pot fi percepute ca ameninţări fizice;

– căutaţi acea alternativă care să dea câştig de cauză amândurora;

– încurajaţi elevul să spună cât mai multe despre percepţia sa asupra stării conflictuale;

– explicaţi în mod limpede propria percepţie asupra stării conflictuale respective.

10. ADMONESTAREA ȘI MANAGEMENTUL CLASEI

Studiind indisciplina din sălile de clasă, Kounin a ajuns la concluzia că o mustrare venită din partea profesorului are un efect semnificativ nu numai asupra elevului aflat „în culpă", ci și asupra restului clasei. Kounin a numit acest efect, răsfrânt asupra elevilor care n-au participat la actul de indisciplină, efect de undă.

În momentul în care admonestează un elev, profesorul trebuie să aibă în vedere și implicațiile care pot decurge din acest fapt, în raport cu restul clasei, deoarece acestea nu sunt de neglijat

De pildă, când elevul admonestat ocupă un loc central în matricea sociometrică a grupului (adică majoritatea elevilor îl recunosc drept lider), efectul de undă este semnificativ. Dacă profesorul reușește în tentativa sa de a-și impune controlul asupra elevului rebel, ceilalți membri ai grupului vor accepta mult mai ușor autoritatea profesorului, pe care îl vor recunoaște drept „mână forte".

Dacă profesorul eșuează în confruntarea cu elevul respectiv, va trebui să se aștepte la acte de indisciplină tot mai numeroase, deoarece restul grupului va considera că acesta nu poate stăpâni situația.

Efectul de undă va influența pozitiv comportamentul unui grup de elevi dacă intervențiile profesorului vor avea câteva caracteristici: claritate, intransigență, centrarea elevului pe temă și nu pe profesor, asprime, studierea atentă a elevilor cu prestigiu ridicat în cadrul grupului.

Aceste caracteristici au făcut obiectul mai multor cercetări din partea lui W. Gnagey (33):

a. **Claritatea:** admonestarea trebuie să distingă clar între comportamentul deviant și comportamentul dezirabil. Astfel, „George, taci din gură și termină exercițiile" este de preferat lui „Încetați cu vorbăria în spatele clasei", deoarece mesajul este clar și vizează recentrarea pe temă a elevului.

b. **Intransigența:** admonestarea este mai fermă, are mai multă greutate și este influențată semnificativ de imaginea pe care elevii o au deja despre profesor. În acest caz, intervenția profesorului presupune deplasarea către elevul indisciplinat, deplasare însoțită de o comandă de genul: „Încetează imediat"; înainte de a relua lecția, profesorul ar trebui să aștepte îndeplinirea comenzii.

c. **Centrarea pe temă:** admonestarea venită din partea profesorului trebuie să orienteze atenția elevului indisciplinat asupra sarcinii și a consecințelor neîndeplinirii ei, și nu asupra profesorului sau asupra relației elevului cu profesorul. De aceea, este indicat să spuneți: „George, nu mai vorbi și urmărește demonstrația, altfel nu vei ști să rezolvi tema pentru acasă", în loc de: „Fii atent la mine."

d. **Studierea elevilor cu prestigiu ridicat:** despre influența pe care o poate avea asupra celorlalți o confruntare cu asemenea elevi am amintit la începutul acestor rânduri. Printr-un management adecvat, profesorul se poate folosi de „liderii" elevilor ca de adevărate „stații

de amplificare" a semnalelor pozitive pe care doreşte să le transmită grupului. Dar trebuie să procedeze cu multă grijă, pentru că pot fi amplificate şi semnalele negative.

e. **Asprimea**: pentru Gnagey (33), asprimea implică utilizarea ameninţării sau a tehnicilor violente de control, ceea ce va determina (cu o probabilitate destul de mare) efecte de undă negative în rândul elevilor: furie, resentimente, sentimentul nedreptăţii, sentimentul neputinţei etc. Aceste efecte vor induce comportamente indezirabile în rândul elevilor care n-au creat probleme şi vor influenţa negativ percepţia lor asupra profesorului (de pildă, nu-l vor mai stima). Întrucât recurge la procedee care pot avea consecinţe mult amplificate faţă de cele scontate, asprimea n-ar trebui să facă parte din „arsenalul" profesorilor lipsiţi de experienţă.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

11. CUM SE DAU ORDINE ȘI INSTRUCȚIUNI ELEVILOR

S-ar putea spune că abilitatea de a da instrucțiuni sau ordine este oarecum naturală, sau, dacă nu, oricum ține de elementele componente ale unor profesiuni. Deci, pentru a face uz de această abilitate nu este nevoie de recurgerea la arsenalul retoricii.

Chiar și în absența recurgerii la retorică, credem că, între anumite limite, abilitatea de a da instrucțiuni sau ordine unui elev/grup de elevi poate fi îmbunătățită. Pentru Louis Cohen și Lawrence Manion, această abilitate se poate descompune în următoarele elemente: conținut, formă de expresie, manieră de exprimare și context. Fiecare în parte are rolul său, dar efectul mai depinde și de condițiile în care abilitatea de a da ordine/instrucțiuni se exercită.

Astfel, mai întâi trebuie obținute liniștea în clasă și centrarea atenției elevilor pe cele ce urmează a fi spuse („Încetați lucrul, vă rog, și faceți liniște") și numai după aceea se pot comunica instrucțiunile/ordinele.

Maniera de exprimare a instrucțiunilor este de asemenea importantă; în acest sens, profesorul trebuie să evite două extreme: pe de o parte, nu trebuie să fie prea aspru și dominator, iar pe de altă parte, nu trebuie să fie nici prea timid și neconvingător. În primul caz, va induce teamă și retragere, în cel de-al doilea, nu va obține ceea ce și-a propus.

M. Marland (34) recomandă exersarea cu glas tare a abilității de a da ordine/instrucțiuni, ca și un autocontrol sporit în clasă, care să permită înregistrarea reacției elevilor. În funcție de acestea, profesorul va opera necesarele ajustări. În genere, instrucțiunile se dovedesc mai eficiente când sunt rostite de o manieră pozitivă, și nu negativă. Astfel: „Să fii prezent marți la opt pentru recuperarea la istorie", este de preferat formulei: „Nu întârzia la recuperarea de marți."

Marland (34) avertizează și asupra formei de exprimare a unei instrucțiuni; astfel, dacă este exprimată sub forma unei întrebări, instrucțiunea se va dovedi mai puțin eficientă; de aceea, este preferabil ca un profesor să utilizeze formula: „Să ridice mâna cei care nu au hârtie pentru lucrarea de control", și nu: „Are nevoie cineva de hârtie pentru lucrarea de control?"

De asemenea, nu trebuie dată altă instrucțiune până când profesorul nu s-a convins că prima a fost înțeleasă de către toți elevii. În ceea ce privește ordinele, ele trebuie date în așa fel încât să centreze elevii pe sarcina pe care o au de îndeplinit, și nu pe situația creată, deoarece această manieră relevă intenția profesorului de a urmări direct realizarea sarcinii și nu transformarea situației apărute într-un caz.

În circumstanțe normale, nu este eficient ca profesorul să însoțească un ordin cu rațiunile care l-au impus, deoarece acest lucru va sugera întotdeauna și rațiuni pentru care nu este cazul ca ordinul respectiv să fie ascultat. De altfel, dacă în sala de clasă funcționează deja un sistem de reguli pe care elevii l-au acceptat (ori l-au negociat cu profesorul), nu mai sunt necesare detalieri de fiecare dată când profesorul este nevoit să ia o inițiativă.

Ordinele nu trebuie asociate cu starea de nemulțumire a profesorului, deoarece acest lucru va trezi resentimente în raport cu persoana sa. De aceea, formule de tipul: „Nu mai

faceţi gălăgie acolo în spate; am obosit să vă tot spun acest lucru" ar trebui evitate. Ordinele nu trebuie exprimate cu o voce plângăreaţă sau disperată, deoarece acest lucru relevă fie frustrările, fie neputinţa profesorului. Ambele situaţii denotă slăbiciune, iar elevii nu vor întârzia să profite. Vocea care exprimă un ordin trebuie să fie „puternică, hotărâtă şi caldă".

Importante sunt şi aşteptările profesorului în raport cu reacţia elevilor la ordinele sale, deoarece aceştia au tendinţa de a răspunde mai degrabă acestor aşteptări decât mesajului conţinut în cuvinte. Şovăiala profesorului va fi interpretată imediat ca un semn de slăbiciune, iar elevii vor reacţiona ca atare.

Louis Cohen şi Lawrence Manion arată că şi contextul verbal al mesajului este important. Astfel, mesajul conţinut într-un ordin sau într-o instrucţiune trebuie să se distingă clar de ceea ce profesorul a spus înainte şi mai ales de ceea ce urmează să spună. Percutanţa unui ordin va fi mult diminuată dacă nu va ieşi în relief prin: timbru, ton, dinamică, manieră şi viteză de rostire. Sunt importante şi „sincronizarea, folosirea judicioasă a pauzelor şi a tăcerii, dinamica vocalelor şi expresia feţei". (13, pg. 229)

Deşi fiecare în parte pare nesemnificativ, sinteza acestor elemente în personalitatea profesorului îi va oferi cu siguranţă acestuia o manieră eficientă de a controla o clasă.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITARĂ

12. DESPRE RECOMPENSE ȘI ROLUL LOR ÎN MANAGEMENTUL CLASEI

Lucrările mai vechi de psihologia educației aminteau rolul semnificativ al recompenselor interne și externe în formarea și întărirea motivației elevilor. Cele două tipuri de recompense pot juca un rol important și în managementul și controlul clasei. Dintre recompensele externe amintim: note, diplome, premii, laude în public, excursii sau tabere gratuite etc. În cazul recompenselor interne, putem face referire la: sentimentul de împlinire provocat de lucrul bine făcut, satisfacerea curiozității, plăcerea resimțită la rezolvarea unei probleme sau la atingerea unui standard fixat de către profesor.

Deși nu se află sub controlul direct al profesorului, recompensele interne pot fi influențate prin intermediul celor externe. Printre recompensele accesibile profesorului, cele mai la îndemână sunt premiile, iar C. Madsen, W. Becker și D. Thomas (35) au arătat că premierea comportamentelor dezirabile pare a fi cheia unui management eficient al clasei. Însă trebuie avut în vedere faptul că premiile pot produce, pe lângă efectele benefice, și efecte nedorite. În acest sens, W. Waller scria: „Întreaga problemă a controlului prin premii este o enigmă și este un pic paradoxală. Unde este aplicată cu înțelepciune, metoda controlului prin premii poate avea drept rezultat stabilirea unor relații optime între profesor și elevi. Unde metoda este aplicată fără înțelepciune, ea este ineficientă și, în ultimă instanță, dăunătoare pentru elevi. Premiul trebuie să fie întotdeauna meritat și trebuie să fie întotdeauna discret, altfel standardele își pierd semnificația.

Premiul «ieftin» jignește și dezamăgește în același timp, anulând distincția dintre performanță și mediocritate. Premierea trebuie să cunoască întotdeauna o scală de aprecieri; apelul la superlative îi creează elevului un sentiment de confort și de «amețeală», blocând până la urmă performanța. Premierea trebuie utilizată în așa fel încât să deschidă căi de «creștere» și nu să le închidă. Premiile trebuie să fie acordate întotdeauna cu sinceritate; în absența sincerității, ele nu-și ating scopul. Ca mijloace de control, premiile trebuie să fie adaptate particularităților elevilor. Ele trebuie să fie folosite frecvent, dar numai în situații adecvate și nu trebuie să fie transformate într-o politică invariabilă."(13, pg: 230-231)

Acordarea unui premiu face plăcere oricui, iar profesorul trebuie să orienteze acest sentiment în vederea obținerii unor comportamente dezirabile: muncă, spirit de colaborare, răspunsuri rapide. Pentru creșterea efectelor sale, premierea nu trebuie să vizeze numai cea mai bună lucrare de control, cel mai bun comportament, performanța absolută. Ideea este că nu trebuie premiați mereu doar cei care strălucesc oarecum de la sine, ci că premiul se află la îndemâna tuturor elevilor care se străduiesc. De pildă, când în anumite situații sunt implicați și elevi mai puțin dotați este de dorit să se premieze efortul, și nu rezultatul obținut; la fel trebuie să se procedeze în cazul elevilor dotați, dar fără încredere în forțele proprii.

Există două modalităţi de premiere a unui elev: (1) în public şi (2) între patru ochi. Premierea în public se poate face în faţa clasei sau în cadrul unei ceremonii aparte, în prezenţa elevilor din întreaga şcoală. Cuvântul de laudă spus elevului între patru ochi nu este atât de uzitat, deşi ar trebui să se recurgă la acest procedeu mai ales în cazul elevilor rebeli. Despre astfel de situaţii, Marland scria: „Dacă, aşa cum este adesea cazul, elevul provoacă grupul prin comportamentul său ostentativ, el va detesta premierea în public, considerând-o ca pe un atac la reputaţia sa, astfel încât va recurge la anumite forme de expresie sau gesturi care nu numai că vor anula efectul premierii, dar, mai mult decât atât, fiind asociate şi cu dispreţul său, ele vor devaloriza ideea premierii în sine, în ochii celorlalţi..."

Aceasta nu înseamnă că el nu doreşte premiul – de fapt, nu-l doreşte oferit în public. Pentru un astfel de elev, premierea între patru ochi este necesară şi eficientă. Premierea verbală poate fi întărită printr-o serie întreagă de semnale nonverbale, care toate semnifică aprobarea profesorului; evident, aceste semnale pot fi utilizate şi în alte contexte cu acelaşi sens, de aprobare. De pildă, un zâmbet, o înclinare afirmativă a capului, o mângâiere pe spate, o mână pusă pe umăr – toate indică acceptarea comportamentului elevului. În mod similar, se mai pot folosi: expunerea ideilor unui elev pe tablă ori publicarea lor în revista şcolii, expunerea unei lucrări pentru a putea fi văzută de întreaga şcoală etc. Chiar şi o simplă privire poate fi semnificativă în acest context.

Timothy Blair sistematizează caracteristicile unor recompense eficiente:

– se oferă din când în când (de câte ori este cazul), nesistematic;

– specifică detaliile realizării pentru care elevul este recompensat;

– relevă spontaneitate, varietate şi alte semne de credibilitate; sugerează clar centrarea atenţiei profesorului pe îndeplinirea sarcinilor specifice de către elevul recompensat;

– recompensează atingerea unor standarde specificate anterior (care pot include şi efortul depus pentru atingerea standardelor; precizarea vizează acele situaţii repetate în care unii elevi nu pot atinge standardele de performanţă, deci nu pot fi recompensaţi; în schimb, dacă profesorul nu arată – prin recompensă – că le-a observat efortul, elevii se pot resemna);

– furnizează elevilor informaţii (feed-back) despre nivelul de competenţă şi despre valoarea realizărilor lor;

– orientează elevii spre o apreciere mai exactă a eficacităţii comportamentului lor în timpul realizării temelor, a eficienţei modului lor de a gândi rezolvarea unor probleme;

– drept context pentru a descrie performanţele actuale ale unui elev sunt utilizate performanţele lui trecute;

– se atribuie pentru un efort încununat de succes, pentru perfecţionarea unor capacităţi şi implică supoziţia că, pe viitor, sunt aşteptate performanţe asemănătoare;

– sprijină motivaţia endogenă (elevul crede că face eforturi pentru că îi place subiectul şi/sau este interesat în perfecţionarea acelui tip de capacităţi);

– centrează atenţia elevului pe comportamentul propriu, desfăşurat în timpul realizării performanţei;

– întăreşte comportamentul dezirabil, care a avut drept consecinţă atingerea performanţei recompensate.

Timothy Blair sistematizează şi elementele care definesc recompensele ineficiente:

– se oferă la întâmplare;

– vizează reacţii pozitive globale, nespecifice din partea elevului, acesta sesizând cu dificultate elementele care l-au pus în situaţia de a fi recompensat;

– relevă o anumită periodicitate, ceea ce îl obligă pe profesor să acorde o recompensă indiferent de performanţe (pentru că a venit timpul);

– recompensează doar participarea, ignorând performanța;
– nu oferă informații relevante (feed-back) despre performanța atinsă, despre modalitățile de atingere a performanței, sau oferă informații generale, vagi;
– orientează elevul spre comparația cu ceilalți (nu cu sine), încurajând competiția (ceea ce nu întotdeauna este de dorit din punct de vedere educativ);
– drept context pentru a descrie performanța actuală a unui elev sunt utilizate performanțele colegilor;
– se oferă fără o relație evidentă cu efortul depus de elevul respectiv;
– se atribuie doar atunci când sunt puse în joc anumite talente, sau în situații în care decisivi au fost factorii externi: norocul, o temă prea ușoară etc.
– sprijină o motivație exogenă (elevii fac eforturi din rațiuni exterioare: ca să-i facă plăcere profesorului, ca să câștige o competiție sau o recompensă);
– centrează atenția elevilor pe profesor, ca figură exterioară a autorității care îi manipulează;
– nu centrează atenția elevului pe comportamentul relevant pentru atingerea performanței preconizate. (10, pg. 38-39).

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITARĂ

13. DESPRE PEDEPSE ŞI ROLUL LOR ÎN MANAGEMENTUL CLASEI

Combinarea autorităţii şi a puterii profesorului asigură posibilitatea controlului unei clase şi menţinerea disciplinei. În acest context, disciplina defineşte conformitatea cu regulile negociate în prealabil cu elevii. Încălcarea flagrantă a sistemului de reguli impune recurgerea la pedepse. Suntem în prezenţa unei pedepse – scria Peters – atunci când sunt întrunite trei elemente: (1) aplicarea unei pedepse (sau provocarea unei neplăceri), (2) de către cineva având autoritate, (3) unui elev care a încălcat sistemul de reguli. Din acest punct de vedere, refacerea unei teme de către un elev nu constituie o pedeapsă. Deşi pedeapsa, ca instrument de control, trezeşte asocieri şi conotaţii negative, profesorul n-ar trebui să ezite în aplicarea ei, dacă împrejurările o impun. Însă ceea ce trebuie să ştie orice profesor este că pedeapsa, ca remediu, nu are efecte pozitive decât în mod circumstanţial şi pe termen scurt.

În schimb, de cele mai multe ori, ea produce reacţii emoţionale negative, cu efecte pe termen lung: anxietate, frustrare, deterioarea relaţiilor profesor-elev. De aceea, a anticipa o situaţie conflictuală şi a interveni înainte de a deveni explozivă – fapt ce ar impune recurgerea la arsenalul pedepselor – trebuie să reprezinte o prioritate pentru orice profesor.

Evident, pedepsele nu trebuie să încalce reglementările legale în vigoare şi nici tradiţia şcolii, deşi profesorul poate imagina alternative la pedepsele instituite în virtutea respectivei tradiţii. Aşa cum sublinia Peters, pedepsele se impun ca soluţii mai ales în cazul profesorilor dezinteresaţi şi care ţin lecţii „plicticoase": „În condiţii normale – entuziasm pentru ceea ce se întâmplă, prezenţa unor tehnici de predare imaginative, existenţa unui management eficient al clasei – se va evita soluţia pedepsirii. Plictiseala este una dintre cele mai puternice cauze ale dezordinii."

Dintre pedepsele uzuale, a ţine elevii la şcoală după program reprezintă un tip eficient, dar care ridică şi anumite probleme, la care s-a referit Peters: „... există problema a ceea ce se poate face cu elevii într-o astfel de situaţie. Situaţia poate deveni absurdă, şi deci foarte greu de administrat, dacă profesorul nu oferă nimic constructiv. Totuşi, condiţiile sunt aproape ideale pentru a obţine o situaţie educaţională cu valenţe pozitive."

Pentru un singur elev, o pedeapsă utilă este aceea a izolării, ea putând să constituie (după cum spunea Waller) „o pârghie pe termen lung pentru obţinerea conformităţii". Aceasta nu înseamnă că elevul aflat „în culpă" trebuie trimis afară din sala de clasă, (unde nu mai poate fi controlat), ci este suficient să fie aşezat la colţ, într-o bancă mai departe de colegi, pentru a-i transmite sentimentul izolării. Deci, ne aflăm mai degrabă în prezenţa unei pedepse psihologice, care este eficientă dacă izolarea nu durează prea mult. B. Thompson afirmă că în cazul acestui tip de pedeapsă contează mai ales sentimentul sociabilităţii elevului pedepsit şi mai puţin cât de obraznic s-a dovedit până la situaţia dată. Pentru o fire sociabilă, izolarea poate fi resimţită ca o pedeapsă severă.

Limitarea unor privilegii este privită de elevi ca o pedeapsă suficient de aspră pentru a-i determina să adopte un comportament dezirabil; în acest sens, amintim: renunţarea pentru

un timp determinat la anumite procedee didactice pe care elevii le-au îndrăgit (experienţe de laborator, utilizarea aparaturii audio-video, renunţarea la excursia proiectată sau amânarea ei etc.), interzicerea pauzelor recreaţionale, a timpului de joacă (afectaţi vor fi mai ales băieţii), interzicerea posibilităţii de a sta la locul preferat în sala de clasă (probabil pe locurile din spatele clasei) etc.

Pe de altă parte, anumite tipuri de pedeapsă nu sunt recomandabile din cauza posibilelor efecte secundare negative:

– activitatea şcolară n-ar trebui folosită drept pedeapsă, pentru a nu crea asocierea afectivă (cu efecte negative) între şcoală şi pedeapsă. Dacă unui elev i s-a interzis să se joace în pauză, acest tip de pedeapsă nu trebuie asociat şi cu obligativitatea realizării unor teme şcolare suplimentare (la limba şi literatura română, la matematică, la fizică etc.);

– n-ar trebui aplicate pedepse colective pentru vini individuale; de pildă, nu trebuie ţinută toată clasa la şcoală după program dacă în culpă s-au aflat doar unul sau doi elevi. Altfel, profesorul va trezi resentimente din partea elevilor nevinovaţi;

– mijloacele psihologice de pedeapsă (de genul: critica severă a persoanei, ridiculizarea elevului, sarcasmul etc.) nu sunt recomandabile;

– nu sunt recomandabile nici acele sancţiuni care fac apel la procedee dureroase: bătaia, zgâlţâitul etc.

– nu este recomandabilă trimiterea unui elev aflat în culpă la director decât în cazuri deosebite, deoarece acest lucru slăbeşte considerabil autoritatea profesorului;

– trebuie evitată izgonirea elevului din sala de clasă; dacă este necesară izolarea, ar fi bine ca aceasta să fie pusă în practică în sala de clasă.

Louis Cohen şi Lawrence Manion au realizat o trecere în revistă a pedepselor uzuale întărite de tradiţia şcolară care sunt recomandabile în situaţii conflictuale:

– a ţine un elev pentru o discuţie de câteva minute, după ce restul clasei a plecat, astfel încât să piardă un autobuz (nu este cazul pentru elevii navetişti) sau să fie aşteptat de prieteni;

– a ţine un elev la şcoală după program, pentru a îndeplini o sarcină anume, dar care să nu aibă legătură cu lecţiile;

– a ţine un elev la şcoală după program, pentru a termina tema pe care în mod deliberat nu a terminat-o în timpul orei de clasă;

– retragerea unor privilegii de genul: accesul în sala computerelor după program, accesul în spaţiul de joacă al şcolii, accesul la programele extraclasă (excursii etc.);

– izolarea de restul clasei, însoţită de obligaţia de a îndeplini o sarcină;

– dacă au fost stricate bunuri aparţinând şcolii, i se poate cere elevului (dacă acţiunea este adecvată din punct de vedere educativ) să repare ceea ce a stricat sau să îndeplinească alte sarcini de genul: a face ordine în sala de clasă, a strânge hârtiile din curtea şcolii sau de pe terenul de sport etc.;

– ca răspuns la utilizarea unui limbaj inacceptabil, i se poate cere elevului să scrie cuvântul/cuvintele încriminat(e) de un număr de ori.

14. CÂND ȘI CUM PEDEPSIM

În legătură cu pedepsele ca instrument de control al clasei, trebuie să amintim că foarte important este și momentul administrării lor. În genere, se admite că trebuie să se recurgă la pedepse doar în cazul unor comportamente perturbatoare repetate, și nu în cazul unor incidente izolate, singulare, minore. Pedeapsa trebuie să survină atunci când, în ciuda unor intervenții repetate din partea profesorului, copilul persistă în greșeală. Profesorul care recurge la acest instrument de ultimă instanță recunoaște implicit eșecul încercărilor sale de a controla o situație; nu altfel gândește și elevul, și, de aceea, nu trebuie abuzat de instrumentul pedepselor.

În nici un caz, pedeapsa nu trebuie administrată unui elev care, în ciuda încălcării unor reguli, pare că face eforturi să se schimbe în bine; un prim pas în recuperarea lui îl constituie tocmai nerecurgerea la pedeapsă, dacă situația creată nu este explozivă.

Aplicarea unei pedepse este însoțită de un cortegiu întreg de sugestii pentru colegii elevului aflat în culpă. Aceste sugestii, constituite în ceea ce numim efecte secundare, pot da naștere unui efect pozitiv mult mai important decât pedeapsa în sine. Ele denotă coerența și consecvența profesorului (care s-a dovedit sistematic în aplicarea pedepselor), fermitatea lui, dar și capacitatea lui de a lua decizii rapide și radicale în situații conflictuale. Așa cum aminteam mai înainte, dacă profesorul a stabilit împreună cu clasa un set minimal de reguli, atunci aplicarea pedepsei nu va trezi reacții afective negative și nici nu va implica emoțional întreaga clasă.

Aplicarea pedepsei, în concepția lui D. Wright, trebuie însoțită de o discuție lămuritoare cu elevul, discuție foarte importantă, deoarece îl ajută pe acesta „să-și construiască acțiunile într-un anume fel, să le structureze bazându-se pe anumite cunoștințe și să le relaționeze cu regulile generale." O astfel de discuție va trebui să se refere la natura greșelii, să ofere temeiul în virtutea căruia comportamentul său a fost greșit, să explice influența comportamentului său greșit asupra celorlalți. În fine, o astfel de discuție va oferi elevului criterii în funcție de care va putea să-și facă propriile evaluări.

Tot Wright subliniază importanța relației temporale dintre greșeală și pedeapsă. Astfel, pe cât posibil, pedeapsa trebuie să urmeze imediat greșelii, pentru ca elevul să sesizeze legătura cauză-efect dintre cele două, iar înlăturarea pedepsei trebuie condiționată de îmbunătățirea comportamentului.

Thomas Good și Jere Brophy au făcut câteva observații relevante în legătură cu pedepsele și cu contextul aplicării lor:

– să se recurgă la pedeapsă doar atunci când comportamentul indezirabil este persistent și nu lasă loc alternativei;

– pedeapsa trebuie utilizată doar pentru înăbușirea comportamentului perturbator;

– pedeapsa ar trebui să fie cât mai apropiată temporal de infracțiune;

– recurgerea la pedeapsă trebuie să fie deliberată, și nu sub semnul emoției sau al unor impulsuri necontrolate;

– foarte util ar fi dacă elevul ar putea conștientiza mai întâi amenințarea recurgerii la pedeapsa respectivă, deoarece aceasta i-ar oferi prilejul renunțării la comportamentul inadecvat;

– durata şi asprimea pedepsei trebuie să fie în relaţie directă cu gradul de neplăcere pe care îl va produce;

– pedeapsa ar trebui însoţită de o discuţie asupra circumstanţelor, asupra regulilor care au fost încălcate, centrată mai ales pe ceea ce vinovatul ar trebui să facă, decât pe ceea ce n-ar trebui, ca şi pe consecinţele viitoare, dacă elevul va repeta greşeala.

Trebuie remarcat (conform unor studii şi cercetări minuţioase) faptul că profesorii şi elevii au percepţii diferite în legătură cu cele mai eficiente pedepse. Astfel, elevilor nu le plac: pedepsele corporale, scrisorile nefavorabile trimise acasă, să fie puşi într-o situaţie ridicolă în faţa clasei şi să fie astfel obligaţi să suporte ironiile colegilor, să fie trimişi la director.

Profesorii cred că formele de pedeapsă cele mai eficiente sunt: să stea de vorbă între patru ochi, să reţină elevul vinovat la şcoală după program, să-l oblige pe acesta la un efort suplimentar, dar care să nu aibă legătură directă cu temele şi lecţiile, să-l oblige pe vinovat să stea după program şi să efectueze tema pe care în mod deliberat nu a făcut-o la ora de clasă.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITARĂ

15. TEHNICILE MODIFICĂRILOR DE COMPORTAMENT ȘI IMPLICAȚIILE LOR ÎN MANAGEMENTUL CLASEI

Orice comportament este afectat de consecințele sale; consecințele pot fi percepute ca o recompensă sau ca o întărire, dacă drept rezultat comportamentul persistă, sau ca o pedeapsă, dacă respectivul comportament slăbește sau încetează.

Plecând de la aceste constatări, pedagogii au pus la punct așa-numitele tehnici ale modificărilor de comportament, ce sunt preferate mai ales de către profesorii care nu sunt de acord cu utilizarea pedepselor și care caută căi nonpunitive drept alternativă. Pentru Louis Cohen și Lawrence Manion, tehnicile modificărilor de comportament cuprind trei componente:

1. specificarea comportamentului indezirabil care urmează să fie redus la minimum sau înlăturat, ca și a comportamentului dezirabil care îi va lua locul;
2. identificarea recompenselor și întăririlor care susțin comportamentul nedorit, ca să poată fi evitate; identificarea recompenselor și întăririlor care vor contribui la sporirea frecvenței comportamentului dezirabil;
3. evitarea sistematică a primului tip de întăriri și recompense, simultan cu aplicarea acelor întăriri și recompense semnificative pentru comportamentul dezirabil; pe întreaga durată a acestui proces, se înregistrează cu grijă schimbările de comportament.

În acest context, prin întărire înțelegem acele fenomene care au capacitatea de a grăbi apariția comportamentului dezirabil; printre cele mai eficiente întăriri, amintim întăririle sociale, care afectează semnificativ comportamentul elevului: a obține atenția profesorului, premierea, aprobarea/dezaprobarea profesorului etc.

Un caz aparte îl reprezintă comportamentul antisocial al unor elevi, comportament care poate fi susținut adesea de aprobarea restului clasei, dar uneori și de dezaprobarea ei. În astfel de cazuri, este recomandabil ca profesorul să ignore comportamentul de captare a atenției la care elevii respectivi recurg cu bună știință (de pildă, ridicarea continuă în picioare), simultan cu întărirea alternativei dezirabile (de pildă, elevul care rămâne la locul său va fi recompensat: acordarea atenției, premiere, forme de aprobare nonverbală etc.).

Folosit sistematic, acest procedeu este util și în alte situații:

- starea de visare cu ochii deschiși;
- eșecul în a centra atenția unui elev asupra temei aflate în lucru;
- absența solicitării unor întâlniri legate de activitatea școlară;
- elevi necomunicativi și refractari;
- elevi care încalcă regulile clasei;
- reacții exagerate în condiții de stres;
- insensibilitate a unor elevi față de problemele celorlalți;
- comportament antisocial;
- hiperactivitate;
- lipsă de respect.

Constatările unor cercetări extinse (efectuate de D. Thomas, W. Becker, M. Armstrong, Hewett etc.) accentuează rolul profesorului în producerea şi întărirea unor comportamente dezirabile, ca şi în reducerea la minimum sau eliminarea comportamentelor perturbatoare.

Interesant este şi proiectul lui J. Lawrence, D. Steed şi P. Young, desfăşurat într-o clasă cu probleme, aparţinând unei şcoli dintr-o zonă defavorizată. Clasa cuprindea 32 de elevi (dintre care şase apăruseră cel puţin o dată în faţa unui tribunal), cu coeficientul de inteligenţă sub medie, mixtă din punct de vedere rasial. Tehnicile folosite de grupul de profesori care predau la clasa respectivă au constat în controlul sistematic al recompenselor (premiere, acordarea atenţiei, încurajare) acordate pentru comportamente dezirabile şi ignorarea comportamentului inadecvat, firește, cu excepţia situaţiilor în care acesta putea degenera. Încurajările utilizate în cadrul acestui proiect au fost: premii de toate felurile, acordate atât pentru munca academică a elevilor, cât şi pentru comportamente pozitive, atenţie acordată acelorași elevi, manifestarea interesului pentru soarta lor, acordarea de sprijin, sporirea respectului de sine al elevilor (prin respectul şi consideraţia pe care profesorii le manifestau).

Concluziile proiectului au fost următoarele:

1. Încurajarea este un instrument puternic pentru îmbunătăţirea comportamentului elevilor;

2. Cu cât elevul este încurajat mai mult pentru efortul depus sau pentru comportament, cu atât se va strădui mai mult;

3. Un profesor poate gândi că a încurajat un elev, dar în practică e posibil ca lucrurile să nu stea chiar aşa; de pildă, ceea ce profesorul consideră a fi încurajare, pentru elev se poate dovedi lipsit de semnificaţie;

4. Comportamentul perturbator poate fi adesea anulat dacă, ignorându-l, profesorul premiază elevul care se comportă adecvat; în acest caz, reacţia de încurajare a profesorului trebuie să fie promptă;

5. O altă cale de a controla un comportament nepotrivit este de a ignora pur şi simplu, corelată cu premierea promptă a aceluiaşi elev, de îndată ce se comportă adecvat;

6. Deplasarea profesorului în jurul sălii de clasă spunând „E bine", sau „Corect" este o cale de a linişti elevii clasei respective şi de a-i determina să treacă rapid la ceea ce au de făcut în momentul respectiv;

7. Grupurile mici pot fi încurajate în mod similar;

8. Încurajarea unui elev poate include o discuţie între patru ochi, înainte sau după lecţie;

9. Discuţiile legate de sarcinile şcolare (teme pentru acasă, lucrări scrise, teze etc.) pot fi folosite pentru a-i încuraja pe cei care îşi propun diferite scopuri (colaterale sau mai profunde decât cele fixate de către profesor);

10. Profesorul trebuie să rostească o încurajare chiar cu riscul de a fi exagerat;

11. Când încurajaţi un elev, folosiţi limbajul sau asiguraţi-vă că v-a înţeles;

12. Expunerea lucrării unui elev în locuri special amenajate (sală de expoziţii, holurile şcolii, revista şcolii) este un semn vizibil de încurajare;

13. O discuţie relaxată (şuetă), personalizată şi pe un subiect care interesează în genere pe adulţi este o altă formă semnificativă de încurajare.

16. MOMENTE „DELICATE" ÎN DESFĂȘURAREA UNEI LECȚII

Indiferent de tipul de lecție, există câteva momente delicate în desfășurarea ei, momente ce se pot dovedi hotărâtoare din punctul de vedere al managementului clasei. Un astfel de moment este începutul lecției, pentru că acum se hotărăște registrul de desfășurare al acesteia, registru care include și elementele relevante din punctul de vedere al managementului clasei.

Un alt moment este acela al tranziției de la o secvență de lecție la alta, deoarece activitățile inerente acestui moment – schimbarea caietului, pregătirea foilor pentru o lucrare de control, gruparea elevilor în vederea unei teme comune etc. – se constituie în puncte vulnerabile din perspectiva managementului clasei.

Profesorii eficienți, aceia care reușesc să imprime o anume atmosferă, un anume mod de a fi unei clase de elevi, au o imagine globală a lecției, mai bine zis a tuturor secvențelor care vor compune scenariul educativ, înainte de declanșarea sa propriu-zisă. Ei „se plimbă" printre componente, adaugă variante acolo unde anticipează că vor apărea probleme de înțelegere, își pregătesc intervențiile proprii etc.

În acest sens, Timothy Blair face profesorilor următoarele sugestii:

– să aibă pregătit materialul didactic (dacă utilizează);

– să decidă înainte de începerea lecției când și cum îl va utiliza (materialul didactic);

– să decidă când va distribui materialul didactic elevilor (în nici un caz să nu-l distribuie prea devreme, pentru că elevii vor fi tentați să vadă despre ce este vorba și se va crea dezordine);

– să elaboreze mai multe modalități de a explica un concept, un proces etc. deoarece întotdeauna se vor găsi elevi care să nu înțeleagă de prima dată explicațiile oferite (să utilizeze mai multe exemple, de pildă);

– să anticipeze temele pentru munca diferențiată (chiar individuală), cine și când va împărți hârtiile cu subiecte, cine va strânge temele efectuate, exerciții suplimentare pentru cei care vor termina înainte de termen, elevii care vor avea nevoie de ajutor etc. (10, pg. 35).

Un alt moment important, mai ales pentru profesorii tineri, este acela al primelor întâlniri, deoarece acum se vor structura regulile și relațiile care vor domina întregul an școlar la obiectul de studiu predat de profesorul respectiv.

Timothy Blair sintetizează câteva elemente pregătitoare pentru începerea anului școlar, care se pot dovedi hotărâtoare pentru un management eficient al clasei; pregătind anul școlar, profesorul inițiază deja o procedură de prevenire a apariției conflictelor, care cuprinde:

– a strânge date despre viitorii elevi, care să permită un diagnostic preliminar;

– a decide asupra acelor reguli care vor structura viața cotidiană a clasei și care nu vor fi negociabile cu elevii; de exemplu: întârzieri, eliminări de la ore, sancțiuni pentru neefectuarea temelor pentru acasă etc.;

– a decide standardele care configurează comportamentul dezirabil, ca şi aşteptările legate de rolul fiecărui elev în clasă;

– a decide cu privire la aranjamentul mobilierului în sala de clasă, şi mai ales în ceea ce priveşte aranjamentul băncilor elevilor; este adevărat, în învăţământul românesc această problemă nu există, deoarece sălile de clasă sunt dotate în marea lor majoritate cu bănci care sunt fixate în podea. Cele trei rânduri de bănci clasice nu permit nici un aranjament şi au consecinţe constrângătoare (uneori dramatice) asupra procesului instructiv-educativ. În orice caz, aranjamentul trebuie gândit în funcţie de tablă (locul unde se „oficiază" arta de a-i introduce pe cei mai puţin ştiutori în substanţa ştiinţelor) şi de posibilitatea profesorului de a avea sub control întreaga sală de clasă şi de a interveni rapid în orice direcţie;

– a comunica (eventual, pentru clasele mici, a scrie chiar pe tablă) consecinţele unor comportamente indezirabile;

– a verifica dacă există în clasă elevi care au nevoie de o atenţie specială;

– a comunica (eventual şi în scris) părinţilor standardele, exigenţele profesorului, ca şi consecinţele încălcării lor. (10, pg.34)

Dintr-un studiu amplu, desfăşurat în Nottingham (Marea Britanie) de către E. Wragg şi P. Dooley, reiese că profesorii tineri nu acordă o importanţă suficientă primelor întâlniri cu o clasă nouă, aşa cum fac profesorii experimentaţi. Astfel, profesorii experimentaţi:

– au fost foarte clari cu privire la regulile din sala de clasă;

– n-au ezitat să descrie ceea ce este „corect" şi „în regulă" din punctul lor de vedere;

– au fost conştienţi că este nevoie de un efort susţinut pentru a stabili relaţii adecvate cu o clasă nouă;

– privirea a fost mereu activă, supraveghind atât clasa ca întreg, cât şi indivizii;

– s-au ocupat rapid şi public de orice abatere de la regulile lor;

– au fost mai formali decât de obicei;

– au fost, mai ales, rapizi şi concreţi;

– se găseau pe coridor înainte de intrarea elevilor în sala de clasă;

– s-au prezentat pe ei înşişi în mod formal, dar au atenuat formalitatea prezentării prin detalii oarecum amuzante;

Profesorii tineri:

– n-au fost atât de clari în privinţa regulilor din sala de clasă, fie ale lor (adică hotărâte de ei împreună cu elevii), fie ale celorlalţi profesori din şcoală;

– n-au folosit termeni de tipul „corect" sau „în regulă" când au vorbit despre reguli;

– n-au depus un efort susţinut în structurarea relaţiilor şi regulilor cu noua clasă;

– n-au folosit în mod insistent privirea ca instrument de control;

– au neglijat primele încălcări ale regulilor stabilite, pentru ca ulterior să le transforme în adevărate probleme;

– s-au concentrat mai ales asupra pregătirii conţinutului lecţiei, decât asupra regulilor şi relaţiilor.

Aceleaşi cercetări au dus la structurarea unui set de întrebări pe care ar trebui să şi le pună un profesor tânăr înainte de a lua contact cu o clasă nouă; ele nu sunt lipsite de interes:

– Ce ai vrea să ştii despre elevii unei clase, înainte de a-i întâlni, şi de ce?

– Ce tip de subiect vei alege pentru prima lecţie şi de ce?

– Ce vei face şi ce vei gândi: a. cu o oră înainte de lecţie?; b. cu cinci minute înainte de lecţie?

– Ţi-ai propus să asişti la intrarea elevilor în sala de clasă? Dacă nu, de nu?

– Dacă eşti prezent la intrarea elevilor în sala de clasă, ce vei face: a. înainte de a intra în sala de clasă?; b. după intrarea elevilor în sala de clasă?

– Cum vei începe lecția: a. dacă clasa se potolește rapid?; b. dacă clasa se potolește greu?

– Cum crezi că te va percepe clasa la prima întâlnire?

– Există reguli pe care dorești să le stabilești de la început? (și de ce sunt respectivele reguli atât de importante pentru tine?)

– Ce tip de relații ți-ar plăcea să stabilești cu clasa pe termen lung și cum te-ai gândit să procedezi?

– Ce strategii de predare vrei să folosești la prima lecție (prelegere, lucrul pe grupe, teme individuale, întrebare-răspuns etc.) și de ce?

Importanța primelor întâlniri cu o clasă nouă este subliniată și de J. Robertson; acesta le recomandă profesorilor un comportament care să degaje autoritate și încredere în sine. Printre componentele unui asemenea tip de comportament, Robertson amintește:

– fermitate și încredere: când profesorul manifestă încredere în sine, el transmite același sentiment și elevilor care, la rândul lor, sporesc încrederea în sine a profesorului; invers, nesiguranța profesorului se transmite și elevilor;

– utilizarea intensă a comportamentului nonverbal – poziție, gesturi și atingeri – care centrează și sporește comunicarea;

– relaxarea: adică, în concepția lui Robertson, poziția asimetrică a mâinilor și picioarelor, brațele aflate într-o poziție lejeră, înclinarea capului, sau, dacă stă pe scaun, o poziție lăsată pe spate.

Statutul superior al unei persoane presupune o postură mai relaxată a respectivei persoane în raport cu cei având un alt statut; este cazul profesorului în raport cu elevii săi.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

17. CULTURA CLASEI

O clasă de elevi se individualizează prin maniera în care participă la activităţile ce se desfăşoară acolo. Aceste activităţi fac parte din ceea ce se numeşte viaţa şcolii, care, conform lui Ole B. Larsen, „este un labirint care cuprinde: muncă, succese şi eşecuri, tovărăşie sau izolare, o realitate prin intermediul căreia participanţii experimentează «realitatea lor socială» şi care le oferă cadrul pentru realizarea aspiraţiilor, speranţelor şi temerilor lor." (10)

În acest cadru se inserează şi cultura clasei care, conform aceluiaşi autor, include: „proceduri de rutină, obiceiuri, norme, valori importante, ritualuri, mituri, modalităţi colective distincte prin intermediul cărora fiecare organizaţie socială dobândeşte şi menţine o stabilitate relativă." (10)

În acest sens, acceptăm ca fiind cultura clasei modul de viaţă al unui grup de indivizi. Fiecare clasă are o cultură proprie, deci anumite constante a căror interacţiune o individualizează. Anita Woolfolk şi Charles Galloway (11, pg. 335) au identificat şase asemenea constante:

1. modalitatea în care se desfăşoară procesul de învăţare;
2. conţinutul academic care face obiectul procesului de învăţare;
3. elementele spaţio-temporale ale mediului în care se desfăşoară procesul de învăţare;
4. maniera în care profesorul evaluează activitatea elevilor;
5. „actorii" angajaţi în procesul de învăţare;
6. interacţiunea concretă, dinamică, dintre „actorii" respectivi.

Aceste şase componente ale culturii unei clase interacţionează reciproc, astfel încât o modificare a parametrilor uneia dintre ele afectează configuraţia tuturor celorlalte, dar şi a întregului. Să le luăm pe rând:

Prima componentă vizează strategia de predare utilizată de către profesor (expunere, întrebări şi răspunsuri, dezbatere, problematizare etc.). Tipul de strategie ales va impune un anume ambient, un anume tip de evaluare, un anume tip de reacţii din partea elevilor etc.

A doua componentă se referă la conţinutul propriu-zis al lecţiei care trebuie predată. Este evident că vom avea conţinuturi diferite de la un obiect de studiu la altul, dar şi în cadrul aceluiaşi obiect de studiu, de la o lecţie la alta. Iarăşi în mod evident, în funcţie de conţinut, profesorul va individualiza un anume tip de strategie, un anume ambient, un anume tip de evaluare etc.

A treia componentă vizează acele elemente spaţio-temporale care conturează o oră de clasă, într-o sală aranjată anume. În ceea ce priveşte timpul, în genere învăţământul românesc utilizează orele de clasă de 50 minute, cu pauze de 10 minute între ele. Elementele spaţiale includ configuraţia clasei; sălile de clasă din şcolile româneşti sunt standard: foarte înalte, cu trei (mai rar, patru) ferestre, cu trei rânduri (mai rar, două sau patru) de bănci fixate în podea. Rândurile de bănci sunt orientate către tablă. În faţa tablei se află şi catedra profesorului. Aceste săli de clasă tip permit un număr restrâns de strategii de lucru cu elevii (în genere, cele frontale) şi elimină cu totul posibilitatea de a configura un anume spaţiu, în funcţie de exigenţele celorlalte componente. De pildă, pentru o dezbatere, configuraţia optimă a meselor este în formă de cerc, de pătrat sau în forma literei „U", deoarece permite

participanţilor să se privească unul pe celălalt. Munca în echipă reclamă o grupare a meselor în formă de ciorchine, adică trei-patru mese la un loc, în funcţie de mărimea echipelor. Expunerea implică un alt aranjament al meselor, în formă de semicerc sau pe rânduri orientate către tablă. Uniformitatea lipsită de prea multe valenţe educative a şcolii tip cazarmă s-a perpetuat şi după decembrie 1989. Acest tip de şcoală încurajează comportamente uniformizate, „rigide", obediente, adică netipice pentru un viitor om al cetăţii. O sală de clasă adecvată este una multifuncţională, eventual cu geometrie variabilă (nu este o extravaganţă nici din punct de vedere financiar, nici din punct de vedere funcţional-educativ), care să permită participarea elevilor la personalizarea ei, la transformarea ei dintr-un spaţiu anonim într-un spaţiu anume, al lor (postere, expoziţii, flori etc.). Nu trebuie uitate nici alte elemente:„Ventilaţia, temperatura şi lumina din sala de clasă afectează confortul elevului, capacitatea sa de concentrare. O sală îmbâcsită, prea caldă sau prea rece, prea slab sau prea puternic luminată distrage atenţia elevilor, centrându-i mai degrabă pe disconfort, decât pe activităţile specifice." (12, pg. 255)

A patra componentă se referă la tipul de evaluare adecvat (teste, lucrări de control cu subiecte diferenţiate, elaborarea de proiecte individuale etc.) ce trebuie ales în funcţie de conţinut, de particularităţile elevilor, dar şi de obiectivele pe care profesorul le urmăreşte prin tipul de evaluare preconizat. Obiectivele cele mai generale urmărite prin evaluare influenţează decisiv modalitatea de selectare a conţinuturilor, tipul de strategii de predare alese de către profesor, modalităţile de implicare a elevilor etc.

A cincea componentă se referă la elevi, la profesor şi la relaţiile care se stabilesc între ei. Profesorul poate practica un tip de interacţiune cu un singur pol de decizie sau poate practica diseminarea unor responsabilităţi către elevi, transformându-i pe aceştia în participanţi responsabili la ceea ce se întâmplă în sala de clasă.

A şasea componentă vizează articularea concretă a tuturor factorilor amintiţi anterior în cadrul unei ore de clasă anumite. Ea surprinde fizionomia reală a unei lecţii date, la o clasă anume, cu un profesor anume.

În funcţie de interacţiunea acestor componente, întâlnirea profesorului cu elevii poate fi una eminamente formativă, sau poate fi o întâlnire ratată, lipsită de valenţe educative. Relaţia profesorului cu elevii săi este într-o oarecare măsură prefigurată în cadrul primelor ore de clasă, dar să nu uităm că, în fapt, această relaţie se concretizează cu fiecare întâlnire, scăpând astfel oricărei încercări de introducere a sa într-o schemă; transformată în rutină, relaţia profesorului cu elevii se atrofiază, îşi pierde încărcătura educativă, generând nesfârşite situaţii conflictuale în sala de clasă.

BCU IAŞI

CONCLUZII

Managementul clasei poate fi înţeles ca un ansamblu de strategii şi tehnici de gestionare a relaţiei profesor-elev în condiţii date. De asemenea, ar trebui amintit faptul că această gestionare trebuie să posede întotdeauna valenţe educative şi că tot ceea ce se întâmplă în această zonă trebuie subordonat educativului.

W. Weber definea managementul clasei astfel: „Setul de activităţi prin intermediul cărora profesorul promovează comportamentul adecvat al elevului şi elimină comportamentul inadecvat, dezvoltă relaţii interpersonale bune şi un climat socio-emoţional pozitiv în clasă, stabileşte şi menţine o organizare eficientă şi productivă a clasei." (43, pg. 286)

Prin urmare, managementul înţeles ca ansamblu de strategii de gestionare a unei realităţi anume se întemeiază pe una dintre următoarele două supoziţii:

a. Realitatea este un dat, iar managementul va încerca să gestioneze în mod optim acest dat. În concluzie, indiferent de dezvoltările teoretice înregistrate la nivelul managementului, punctul de plecare nu poate fi pus în discuţie. Pentru exemplificare, să amintim că autoritatea profesorului a fost considerată multă vreme (unii o mai consideră şi acum) un dat, ceva care nu poate fi pus sub semnul întrebării;

b. Realitatea este o construcţie umană, aptă de schimbări, care poate fi, într-un anume fel, reinventată.

Câmpul educativ şcolar poate fi perceput ca un dat, fără ca procesele inovatoare să-l afecteze, sau poate fi perceput ca un discurs care poate fi re-scris. A doua supoziţie este tipică pentru un management de tip postmodern. Ghazi Binzagr şi Michael Manning scriau (în *Reconstructions of Choice*): „Un management postmodern eficient al educaţiei ar trebui să-i înveţe pe manageri să fie creatori activi ai propriei lor munci (realitatea socială). Abordarea noastră presupune, de asemenea, că tot ceea ce cineva creează (sau construieşte) se bazează pe ceea ce acel cineva alege să creadă. Dacă aşa stau lucrurile, atunci atât profesorii, cât şi elevii trebuie să fie conştienţi de presupoziţiile ontologice şi epistemologice care stau la baza realităţii lor." (44, pg. 252)

Atitudinea postmodernă îmbină relativismul cu scepticismul, adică atitudini la prima vedere nu tocmai compatibile cu valorile puse în joc în educaţie. Autorii studiului amintit (*Reconstructions of Choice*) scriau: „În concepţia noastră, o combinare a relativismului cu scepticismul implică o stare interogativă care neagă existenţa oricăror adevăruri universale. În plus, această combinare impune incertitudinea în privinţa tuturor chestiunilor, inclusiv afirmaţia că nu există adevăruri universale." (44, pg. 254)

Dacă această perspectivă dezvăluie avantaje teoretice şi practice indubitabile în cercetare, în educaţie lucrurile par mai complicate. Fiecare elev constituie o realitate pe cale de a se defini, de a intra în formă, o fiinţă care experimentează, este ispitită, îşi pune la încercare criteriile şi valorile. Această stare de nedesăvârşire activă este incompatibilă cu o lume dominată de scepticism şi relativism; întâlnirea lor poate duce la disperare sau la anarhism.

Problema este că intrarea în formă a elevului se poate face şi sub presiunea ineluctabilă a unui câmp educativ şcolar dat, constrângător, care ignoră potenţialul specific al elevului. Profesorul (dar mai înainte planificatorii educaţiei) trebuie să decidă ce riscuri sunt de

asumat: riscul de a participa la formarea unor indivizi înclinați prea ușor către compromis și schimbare, ori riscul de a participa la formarea unor indivizi obedienți, dispuși să accepte numai status-quo-ul.

Adepții postmodernismului înclină către prima alternativă, dar adăugând filosofiei lor încă o componentă: constructivismul: „Atunci când constructivismul se întâlnește cu scepticismul și relativismul, toate trei pot fi utilizate pentru a crea înțelesuri ale alegerii (subiecților-S.E.), făcând posibilă crearea realităților alegerii. Mai departe, combinația acestor filosofii ne permite să apreciem că acel ceva pe care îl fixăm și îl considerăm ca fiind sigur este acea realitate pe care vrem să o fixăm și să o considerăm ca fiind sigură. Când realitatea pe care am creat-o este experimentată cu bucurie sau este prețuită, ne putem întoarce la scepticism și la relativism, putem deconstrui această realitate, apoi o putem reconstrui." (44, pg. 255) Într-un univers guvernat de asemenea valori și atitudini, „jocul actorilor" dobândește libertăți nepermise până acum în cadrul câmpului educativ școlar, inclusiv aceea de a participa în mod activ la crearea acestuia.

Astăzi, suntem mai degrabă în situația în care realitatea școlară prezintă clar elementele unei realități de tip postmodern (plus accentul de criză, altfel de neacceptat datorită optimismului adus de componenta constructivistă), iar profesorii (dar și planificatorii educației) mai cred (în mod inacceptabil) în „presupunerea pozitivistă că există cel mai bun răspuns care trebuie descoperit și că treaba sistemului educațional este să transmită acele cele mai bune răspunsuri empirice derivate." (44, pg. 231)

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Hannah Arendt, *La crise de la culture – Huit exercices de pensée politique, Paris, Galimard, 1972.*

2. Ivan Slade, în Karl R. Popper/Konrad Lorenz, *Viitorul este deschis – O discuție la gura sobei*, București, Ed. Trei, 1997.

3. Josef M. Bochenski, *Ce este autoritatea?*, București, Ed. Humanitas, 1992.

4. Erich Geissler, *Didactica generală*, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1981.

5. John Dewey, *Democrație și educație*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1972.

6. Emil Stan, *În corsetul blocajelor sociale și al multiplelor inadecvări*, în *Tribuna învățământului,* nr. 399, sept. 1997.

7. Marcel Postic, *La relation éducative*, P.U.F., 1979.

8. Olivier Reboul, *La Philosophie de l'éducation*, P.U.F., 1971.

9. Lucien Laberthonnière, *Théorie de l'Éducation*, Paris, Librairie Bloud & Gay, 1923.

10. Ole B. Larsen, The Quality of School Life – *Educational Innovations seen as part of a Democratisation Process*, la *International Conference on Democratisation, Citizenship and International Education,* Moscow, 13-15 nov. 1995.

11. Forrest W. Parkay/Beverly H. Stanford, *Becoming Teacher*, Boston, Ally and Bacon, 1992.

12. Kenneth Moore, Classroom *Teaching Skills*, New York, Mc. Graw – Hill, Inc.,1992.

13. Louis Cohen/Lawrence Manion, *A Guide to Teaching Practice*, London, Routledge, 1989.

14. R Peters, *Etics and Education*, London, George Allen and Unwin, 1966.

15. K. Wadd, *Classroom power*, in B. Turner (ed.), *Discipline in Schools*, London, Ward Lock Educational, 1973.

16. E. Wragg, *Class Management and Control: A Teaching Skills Workbook. DESTeacher Education Project*, Focus Books; Series Editor, Trevor Kerry, London, Macmillan, 1981.

17. Timothy Blair, *Emerging Patterns of Teaching* – From Methods to Field Experiences, London, Merrill Publishing Company, 1988.

18. Helena Cornelius/Shoshana Faire, *Știința rezolvării conflictelor*, București, Ed. Științifică & Tehnică, 1996.

19. H. Gannaway, *Making sense of school*, in M. Stubbs and S. Delamont (eds.), *Explorations in Classroom Observation*, London, John Wiley, 1976.

20. R. Nash, *Teacher Expectations and Pupil Learning*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976.

21. M. Saunders, *Class Control and Behaviour Problems: A Guide for Teachers*, Maidenhead: Mc.Graw-Hill, Inc., 1979.

22. David Fontana, *Classroom Control: Understanding and Guiding Classroom Behaviour*, London, British Psychological Society, 1985.

23. W. Gnagey, *Motivating Classroom Discipline*, New York, Macmillan, London, Collier-Macmillan, 1981.

24. J. Thurston, J. Feldhusen, J. Benning, *A longitudinal study of delinquency and other aspects of children's behaviour*, in *International Journal of Criminology and Penology*, nr. 341-51, 1 nov. 1973.

25. Irenaus Eibl-Eibesfeldt, *Agresivitatea umană*, Bucureşti, Ed. Trei, 1995.

26. R. Dierenfield, *Classroom Disruption in English Comprehensive Schools*, Minnesota: Macalester College Education Department, 1982.

27. Thomas Good/Jere Brophy, *Looking in Classrooms*, New York, Harper and Row, 1973.

28. G. Brown, *Microteaching*, London, Methuen, 1975.

29. K. O'Leary, K. Kaufman, R. Kass, R. Drabman, *The effects of loud and soft reprimands on the behaviour of disruptive students*, in *Exceptional Children*, nr. 145-55, 37 oct. 1970.

30. David Hargreaves, *Interpersonal Relations in Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1972.

31. M. Denscombe, *Classroom Control: A Sociological Perspective*, London, George Allen and Unwin, 1985.

32. C. Watkins/P. Wagner, *School Discipline: A Whole – School Approach*, Oxford, Basil Blackwell, 1987.

33. W. Gnagey, *The Psychology of Classroom Discipline*, New York, Macmillan, London, Collier-Macmillan, 1968.

34. M. Marland, *The Craft of the Classroom*, London, Heinemann Educational, 1975.

35. C. Madsen, W. Becker, D. Thomas, *Rules, praise and ignoring: elements of elementary classroom control*, in *Journal of Applied Behaviour Analysis*, nr. 139-50, 1968.

36. W. Waller, *The Sociology of Teaching*, New York, John Wiley, 1932.

37. B. Thompson, *Learning to Teach*, London, Sidgwick and Jackson, 1973.

38. D. Wright, *The punishment of children*, in B. Turner (ed.), *Discipline in Schools*, London, Ward Lock Educational, 1973.

39. D. Thomas, W. Becker, M. Armstrong, *Production and elimination of disruptive classroom behaviour by systematically varying the teacher's behaviour*, in *Journal of Applied Behaviour Analysis*, nr. 35-45, 1968.

40. J. Lawrence, D. Steed, P. Young, *Disruptive Children – Disruptive Schools?*, London, Croom Helm, 1984.

41. E. Wragg/P. Dooley, *Class management during teaching practice*, in E. Wragg (ed.), *Classroom Teaching Skills*, London, Croom Helm, 1984.

42. J. Robertson, *Effective Classroom Control*, London, Hodder and Stoughton, 1981.

43. W. Weber, *Classroom management*, in J. Cooper (etc.), *Classroom Teaching Skills: A Handbook*, Lexington, MA:DC, 1977.

44. Ghazi Binzagr/Michael Manning, *Reconstructions of Choice*, in D. Boje (etc.), *Postmodern Management and Organisation Theory*, London, Sage Publications, 1995.

ADDENDA

OLIVIER REBOUL

Filosof și pedagog francez. Profesor la Universitatea Strasbourg II. S-a preocupat îndeosebi de rolul educației în formarea/deformarea personalității, individului. Dintre lucrările sale amintim:

– „L'homme et ses passions d'après Alain", PUF, 1968
– „Kant et le problème du mal", Presses de l'Université de Montréal, 1971
– „L'education selon Alain", Vrin, 1974
– „Nietzsche critique du Kant", PUF, 1974

DAVID FONTANA

Psiholog al educației, interesat de problemele relației profesor-elev, ale managementului și controlului clasei etc. Profesor la Universitatea Minho, Portugalia, și consilier pe problemele educației la Universitatea din Wales, College of Cardiff.

Dintre lucrările sale amintim:

– „Behaviourism and Learning Theory in Education", 1984
– „Teaching and Personality", 1986
– „Knowing about being", 1987
– „Managing Classroom Behaviour", 1994
– „Psychology for Teachers", 1995

LUCIEN LABERTHONNIÈRE (1860-1932)

Este unul dintre reprezentanții de marcă ai personalismului, curent filosofic care se revendică de la lucrarea lui CHARLES RENOUVIER – „Le personnalisme" (1903). În domeniul educației, Laberthonnière se remarcă prin critica celor două curente dominante: educația autoritară și educația liberă. În primul caz, autoritatea blochează dezvoltarea autentică a copilului, iar în al doilea caz, acesta este lăsat pradă instinctelor sale. Ideea lui Laberthonnière este că un copil devine liber prin educație și prin devotamentul (caritate) îndrumătorului (profesorului) său. Concepția sa, de inspirație creștină, este expusă în lucrarea „Thèorie de l'èducation"

JOSEF BOCHENSKI (n. 1902)

Logician, filosof, istoric al logicii și al filosofiei, profesor la Universitatea din Fribourg (Elveția). Este membru al ordinului dominican și adept al tomismului. Dintre lucrările lui amintim:

– „Filosofia europeană contemporană" (1947)
– „Metode contemporane ale gândirii" (1954)
– „Logica formală" (1956)
– „Căi spre gândirea filosofică" (1959)

JOHN DEWEY (1859-1952)

Unul dintre promotorii pragmatismului, în domeniul educației, a fundamentat curentul progresist, iar în 1919 a întemeiat „Asociația pentru educația progresivă". Dintre lucrările sale amintim:

- „My pedagogic creed" (1897)
- „Schools of Tomorrow" (1915) împreună cu Evelyn Dewey
- „Logic: the Theory of Inquire" (1938)
- „Freedom and Culture" (1939)
- „Problems of Man" (1946)

HANNAH ARENDT (1906-1975)

Personalitate proeminentă a gândirii filosofice și social-politice contemporane. S-a preocupat în mod deosebit de studiul sistemelor politice totalitare. Dintre lucrările sale amintim:

- „The Origins of Totalitarianism" (1951)
- „The Human Condition" (1958)
- „Between Past and Future" (1961)
- „On Revolution" (1963)
- „Man in Dark Times" (1968)
- „The Life of the Mind" (1978)

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

*În seria de **Psihologie aplicată** au apărut:*

ÎNVĂȚARE RAPIDĂ
de Ricki Linksman

Cum să învățați repede *orice*
O carte esențială pentru toți cei interesați de procesul de învățare și de progresul personal

Asimilarea rapidă de informații și păstrarea lor reprezintă o necesitate în lumea modernă. Bazată pe cele mai recente cercetări științifice, abordarea practică a lui Ricki Linksman permite cititorilor să descopere și să utilizeze metoda – numită superlegătură – cea mai potrivită pentru fiecare în parte. Indiferent de nivelul propriu de educație, cititorul își poate îmbunătăți rezultatele generale la examene, folosindu-se de strategiile concepute pentru a-l ajuta să-și păstreze cunoștințele dobândite și să-și însușească deprinderi mai bune de învățare.

- Descrieri amănunțite ale celor patru stiluri principale de învățat: vizual, auditiv, tactil și kinestezic
- Evaluări pentru identificarea stilurilor de învățat, a superlegăturilor corespondente și a emisferelor cerebrale preponderente (dreapta sau stânga)
- Capitole dedicate celor opt superlegături, cu descriere și strategii de utilizare la potențial maxim

DESCIFRAREA COMPORTAMENTULUI UMAN
de Hans Eysenck și Michael Eysenck

„A învăța să ne cunoaștem limitele proprii înseamnă a face și primul pas pentru a le depăși."
În ce împrejurări sărim în ajutorul cuiva?
Suntem, oare, capabili de acte de cruzime?
Să fie adevărat că frica dă naștere obedienței totale?

La aceste întrebări și la încă altele, la fel de fascinante, legate, toate, de personalitatea umană, încearcă să răspundă autorii, care au condus o mulțime de experimente asupra unor grupuri masive sau asupra a nenumărați indivizi, în scopul de a determina în mod științific motivul pentru care ne comportăm așa cum ne comportăm.

„A sosit timpul să renunțăm la concepția care opune corpul, spiritului și să recunoaștem că există numai întregul, o unică entitate inextricabilă trup-minte-suflet, tot așa cum fizicienii au abandonat noțiunile de spațiu și de timp, înțelegând că avem de-a face cu un continuum spațio-temporal."

„Secretul fericirii și cheia ei este personalitatea însăși. Nu lucrurile care ni se întâmplă contează, ci felul în care reacționăm noi față de ele – de aceasta depinde dacă ne simțim în al nouălea cer sau în ultimul subsol nenorocit al infernului."

MEMORIA UMANĂ

de Alan Baddeley

O lucrare clasică asupra memoriei, elaborată de către unul dintre cei mai cunoscuți experți în domeniu

Creierul nostru găzduiește un sistem de clasificare, înmagazinare și regăsire a informațiilor care depășește, în ceea ce privește flexibilitatea și viteza, capacitatea celui mai bun calculator. Cu toate acestea, sistemul este atât de limitat și de nesigur încât este greu să ne amintim chiar și o secvență alcătuită din nouă cifre, care ne-ar putea fi necesară în formarea unui număr de telefon. Cum funcționează memoria?

Cum poate fi atât de eficientă și, în același timp, inadecvată în unele situații?

- memoria de scurtă durată
- memoria de lucru
- învățarea de lungă durată
- uitarea și refularea; amnezia
- regăsirea cunoștințelor
- memoria și îmbătrânirea
- cum să ne îmbunătățim memoria

DESCOPERIREA PROPRIEI PERSONALITĂȚI

de P. D. Tieger și B. Barron-Tieger

Aflați secretele tipului de personalitate – cum să procesați informațiile, cum să luați decizii și cum să interacționați cu lumea din jurul dumneavoastră – și descoperiți cariera care vi se potrivește.

După ce arată cum să descoperiți tipul dumneavoastră de personalitate, autorii, folosind exerciții și explicând strategii specifice de căutare a profesiei, enumeră ocupațiile care vă sunt recomandate, inclusiv pe cele din domenii atractive, cum ar fi biotehnologia, telecomunicațiile, marketingul sau turismul ecologic. Pe tot parcursul cărții, autorii oferă sfaturi profesionale practice și subliniază punctele tari și slabe ale fiecărui tip de personalitate, oferind exemple din viața reală.

Lucrarea este de interes și în afara alegerii profesiei, datorită testelor ce permit încadrarea într-una dintre cele 16 tipuri de personalitate descrise.

Au mai apărut:

Caracterologia – Cele 10 sisteme de bază – Jean-Paul Juès
Descoperirea sinelui – René de Lassus
Terapia cognitivă – Philippe Brinster
Ghidul timidului – Jean François-Picardat
Psihologia copilului – dr. Pauline Morand de Jouffrey

COLECȚIA INTERZONE

AU APĂRUT:

1. **Shiatsu** – Tokujiro Namikoshi
2. **Bioritmuri** – Dan Dumitrescu
3. **Kung Fu – Pelerinul taoist** – Deng Ming-Dao
4. **Întrebări pentru un maestru de Zen** – Taisen Deshimaru
5. **Vindecarea traumelor emoționale prin homeopatie** – Peter Chappell
6. **Vindecare prin energia palmelor** – Michio Kushi și Olivia Oredson
7. **Explorarea visurilor** – Strephon Kaplan-Williams
8. **Autovindecare prin tratamente naturiste** – Aurelian Cîrjeu Gogan
9. **Exerciții de Yoga tibetană** – Christopher S. Kilham
10. **Puterea secretă a sinelui** – Chuck Norris
11. **Autovindecarea ochilor** – Joanna Rotté și Koji Yamamoto
12. **Programați-vă succesul!** – Jack Black
13. **Ki – energia vitală** – Louise Taylor și Betty Bryant
14. **Reiki tradițional** – Dumitru Hristenco
15. **Îndrăznește să-ți schimbi viața!** – Wendy Grant
16. **Iridologie** – James și Sheelagh Colton
17. **Yoga pentru oameni ocupați** – Miriam Freedman și Janice Hankes
18. **Chi Kung** – James MacRitchie
19. **Stresul telluric** – Jane Thurnell-Read
20. **Dezvăluirea aurei** – Ruth Berger
21. **Vizualizare creativă împreună cu copiii** – Jennifer Day
22. **Secretele încrederii în sine** – Patricia Cleghorn
23. **Reflexologie și terapie prin culoare** – Pauline Wills
24. **Puterea interioară** – Christopher Kilham
25. **Învingeți stresul!** – Dr. Andrew Goliszek
26. **Manual de meditație** – Dr. David Fontana
27. **Chakrele și vindecarea esoterică** – Zachary F. Lansdowne
28. **Terapia prin sunete** – Olivea Dewhurst-Maddock
29. **Ninja de fier** – Ashida Kim
30. **Îmbunătățirea vederii** – Dr. Robert-Michael Kaplan
31. **Shiatsu și stretching** – Toru Namikoshi
32. **Rezolvarea conflictelor** – Wendy Grant
33. **Vindecarea prin culoare** – Ted Andrews
34. **Gândirea pozitivă** – Vera Peiffer
35. **Transformarea minții și trupului prin Tao** – Huai-Chin Nan
36. **Terapia prin polaritate** – Richard Gordon
37. **Născut pentru succes** – Colin Turner
38. **Îndepărtează frica!** – Vera Peiffer
39. **Elemente de Yoga** – Godfrey Devereux
40. **Shaolin Nei Jin Qi Gong – Tehnici de vindecare** – Peter Fenton
41. **Modelarea vieții** – Wendy Grant
42. **Gândirea pozitivă și singurătatea** – Vera Peiffer
43. **Dezvoltarea inteligenței emoționale** – Jeanne Segal
44. **Ce dezvăluie piciorul** – Avi Grinberg
45. **Inițiere în terapia chakrelor** – Deedre Diemer

B.C.U. M. EMINESCU IAȘI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PSIHOLOGIE APLICATĂ

Școala de astăzi este un spațiu al confruntărilor și al conflictelor. O asemenea realitate obiectivă impune un mod de abordare deocamdată străin profesorului din România. Lucrarea de față reprezintă o introducere în strategia și tehnicile pe care profesorul le poate utiliza pentru a controla acest spațiu agitat, însă decisiv pentru individ și valorile sale.

- Despre câmpul educativ școlar
- Profesorul – sursă de autoritate sau de putere?
- Elevul – partener de negociere sau subiect ignorat în școală?
- Cauze ale comportamentului perturbator al elevului
- Probleme minore de comportament – modalități de rezolvare
- Comportamentul perturbator – modalități de intervenție a profesorului
- Regulile și rostul lor în managementul clasei
- Strategii și tehnici de rezolvare a situațiilor conflictuale din sala de clasă
- Admonestarea și managementul clasei
- Cum se dau ordine și instrucțiuni elevilor
- Recompense și pedepse – rolul lor în managementul clasei
- Momente „delicate" în derularea unei lecții
- Tehnicile modificărilor de comportament

Începe prin a fi ferm cu elevii – poți deveni mai relaxat ulterior.

Învață și utilizează numele elevilor.

Fii dinamic, mergi printre bănci.

Începe lecția cu ceva captivant.

Oferă instrucțiuni clare.

Învață să-ți controlezi vocea.

Când vorbești, privește clasa și învață cum să observi totul.

Utilizează tehnici de predare cât mai variate.

Anticipează problemele de disciplină și acționează rapid.

Fii ferm și consecvent în aplicarea pedepselor.

Evită confrunt

Expune
și insist

Utilizea
pozitiv.

Editura **Teora**
PSI PROFESORUL AUTORITATE-PUTERE
Cod: 0319
Lei 20 000

9 789732 003190